

# EDUCAÇÃO, LOUCURA E ARTE: construção de novos saberes

Elaine Cristina Carvalho Moura<sup>1</sup>

## Resumo

A formação do ser humano em seu meio social contempla sua diversidade e historicidade, de modo que, relacionar a Educação e Saúde com aspectos culturais relevantes de determinada comunidade é bastante válido para aprimorar e desenvolver práticas educativas mais efetivas. O objetivo deste estudo é analisar a relação entre Educação, Loucura e Arte na cidade de Oeiras-Piauí, refletindo a Loucura e sua influência no processo criativo e intelectual dos artistas oeirenses, bem como identificar os fatores histórico-culturais que a influenciam. Fundamenta teoricamente este estudo a Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (2003, 2002, 2001), com ênfase na psicologia da arte, subsidiada pelos estudos de Foucault (2002, 2000), sobre análises estruturais da doença mental, dentre outros estudiosos da temática focalizada. Os resultados apontaram a urgência da necessidade de interação entre uma Educação que forme homens livres e uma Saúde que trate de pessoas e não de doenças. Ficou evidenciada, ainda, a necessidade de fomentar discussões que levem à compreensão do tema na e pela Academia, ambiência escolar e familiar. Por fim, contemplamos um sujeito histórico e da história, inserido num espaço social no qual a loucura encontra uma expressão positiva, sublimada na arte e refletida na educação de um povo que preserva tradições, construindo saberes diante das adversidades da vida, em pleno sertão piauiense.

**Palavras-chave:** Educação. Loucura. Saúde. Arte. Saberes.

## EDUCATION, madness and art: the construction of new knowledge

## Abstract

The formation of the human being, in its social environment contemplates its diversity and history, in way that, to relate the Education and Health with relevant cultural aspects of determined community is sufficiently valid to improve and to develop educative practices more effective. The objective of this study is to analyze the relation between Education, Madness and Art in the city of Oeiras-Piauí, reflecting Madness and its influence in the creative and intellectual process of oeirenses artists, as well as to identify the historical-cultural factors that they influence. It bases this study theoretically, the Social Historic Theory of Vigotski (2003, 2002, 2001), with emphasis in the psychology of the art, subsidized for studies of Foucault (2002, 2000), on structural analyses of the illness mental, amongst other scholars of the focused thematic. The results point the urgency of the necessity of interaction between an Education that it forms free men and a Health that deals with people and not to illnesses. It was evidenced, still, the necessity to foment quarrels that it would take you to comprehend the subject in, and for the Academy, pertaining to school place and family. Finally, we contemplate a citizen description and of history, inserted in a social space, where madness finds a positive expression, glorified in the art and reflected in the education of a people, that it preserves traditions, constructing knowledge, confronting the adversities of the life, in full piauiense hinterland.

**Keywords:** Education. Madness. Health. Art. Knowledge.

## Reflexões Iniciais...

Tratar da temática arte e loucura no contexto da educação brasileira é sem dúvida um grande desafio, principalmente por este tema carregar uma representação simbólica

---

Recebido em: Novembro de 2007.

Aceito em: Novembro de 2008.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Ciências Contábeis pelo CESVALE; Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. E-mail: elainecrism@bol.com.br

complexa, estigmatizada e misteriosa, constituindo-se em verdadeiro enigma para compreensão da própria condição humana.

No entanto, pela sua heterogeneidade, há a necessidade de se estabelecer um diálogo permanente desse tema incluindo-o entre os tratados pela Educação. Embora este anseio possa parecer difícil, não é impossível, uma vez que a estética da arte se insere na educação de um povo, seja ela formal ou informal, isto é, ministrada na escola ou fora dela, podendo dessa forma servir de termômetro para a cultura e educabilidade de uma nação.

Em vista disso, a doença mental é enfocada como a manifestação do "diferente" com suas particularidades, próprias de uma cultura marcada por uma história de transtornos mentais presentes no seu cotidiano. Assim compreendida, a loucura é aqui redesenhada, considerando os diversos fatores que a predispõem. Dentre estes, ousamos enfatizar a força de sentimentos expressa em representações mentais, instituídas pela educação como: a poesia, a música, a pintura, as artes manuais em geral e interações psicossociais.

Nessa odisséia, focalizamos, também, fatores de natureza cultural, ambiental, histórica, biológica e social, partindo da expressão da loucura por meio da arte numa abordagem sócio-histórica. Concordamos com a posição de Foucault (2000, p. 93) ao afirmar que: "O horizonte histórico das regressões psicológicas está então num conflito de temas culturais, marcados cada um por um índice cronológico que denuncia suas diversas origens históricas".

Nessa visão, refletimos a capacidade humana de atribuir significações decorrentes de sua dimensão simbólica, na qual transcende a esfera do seu corpo físico e biológico, tomando para si o mundo e a si próprio como objeto de compreensão. Esse processo de apreensão simbólica gera conhecimentos que normalmente são expressos pela linguagem. Entendemos, no entanto, que esta assimilação de símbolos na busca de encontrar um sentido para a vida no mundo, faz parte de um processo educativo que depende do contexto cultural no qual se está inserido.

Nesse sentido, ao analisar a percepção da loucura em determinada cultura não podemos deixar de considerar a relação dessa com a Educação. Assim, para efeito deste texto, focalizamos a influência positiva da experiência da loucura para a cultura estudada, o contexto histórico da cidade de Oeiras, a primeira Capital do Estado do Piauí. Foucault (2000, p.74) nos ensina que: "Na realidade uma sociedade se exprime positivamente nas doenças mentais que manifestam seus membros".

Desse modo, a arte é o elemento de vínculo entre a educação e a loucura, assim como a linguagem cotidiana o é entre o homem e o mundo. Isso ocorre porque durante a experiência estética da arte é que se equilibram as faculdades intelectuais e emocionais expressas no "sentir o mundo" por meio de símbolos, gerando conhecimento (VIGOTSKY, 2001). A Educação neste estudo está pautada na criação e criatividade do processo estético de expressão artística.

Portanto, os fatores culturais considerados são aqueles que determinada comunidade tem como valores concretos, pois o homem simboliza os elementos do mundo, que adquirem um significado e valor na sua relação com os fatores já referidos. Aliado aos mitos que constituem a cultura que é internalizada e articulada em relações simbólicas. "Ao criar uma cultura, os indivíduos ou a comunidade projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significados que revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida" (SALVADOR, 1971, p.29).

Nesse contexto, tivemos como objetivo analisar a relação entre Educação, Loucura e Arte na cidade de Oeiras-Piauí, refletindo a Loucura e sua influência no processo

criativo e intelectual dos artistas oeirenses, bem como identificar os fatores histórico-culturais que a influenciam.

### **Em que contexto histórico cultural estamos amparados?**

Oeiras tem suas raízes históricas na fazenda Cabrobó onde se desenvolveu a Vila da Mocha, oficialmente reconhecida em 1712, tendo sido elevada a capital em 1718, por D. João V, por ocasião do desmembramento da capitania de São João do Piauí, do Maranhão.

Porém, somente em 1758, com D. José I, a Vila da Mocha foi elevada à condição de capital, tendo como primeiro governador nomeado João Pereira Caldas, em 1767 denominada Oeiras. Desde então, a região tornou-se pólo sócio-cultural de toda a área recém-descoberta, sendo de fato ao redor desta que nasceu a sociedade piauiense. Como capital da capitania a cidade foi organizada conforme as capitais da época, "vieram até honras de infância que estenderam aos matutos letrados as regalias correspondentes na velha nobreza portuguesa aos privilégios que tinham os netos do Rei. Vejam só." (CARVALHO JR, 1992a, p.24).

A partir de 1852, a cidade de Oeiras perde o título de capital do Estado do Piauí, que é transferida para Teresina, provocando a migração de um grande número de famílias para a nova capital. Os primeiros 50 anos da mudança guardam o estilo de vida oeirense fundindo-se aos novos ares da então capital Teresina.

O mergulho na história de Oeiras nos faz demarcar como ponto fundamental a ruptura, considerada como um "insulamento cultural", que são os efeitos da mudança da capital para Teresina ocorrida há 156 anos que perduraram fortemente nos 100 primeiros anos, amparando casamentos consangüíneos na busca incessante de permanecer valorizada tal qual uma Capital. A percepção da comunidade quanto a este fato, se reflete no comportamento, na cultura e na educação do oeirense.

Para Vigotski (2003), o homem cria sistemas simbólicos complexos nas relações entre os processo psicológicos de internalização do mundo exterior ao mundo interior, ou psique. A linguagem expressa pela arte: literária, plástica, musical, cênica e popular, pode funcionar como elemento mediador nesse processo, o que ocorreu de fato no cotidiano oeirense, tendo marcado o período de insulamento.

Assim compreendida e refletida numa perspectiva vygotskiana, é permitido a comunicação entre gerações: dos valores, das angústias, dos ditos e interditos dessa cultura, que embora não tenha empreendido nenhuma luta corporal, quando ocorreu a transferência da capital, adotaram um outro tipo de batalha, tendo como arma a denúncia histórica e a preservação de um sertanejo de cultura diferenciada.

Médico, Jurista, Historiador, Professor e pessoas do povo, integram o grupo de participantes da pesquisa, totalizando 10 parceiros de investigação, norteados por três artistas-fontes renomados. Os dados que compõe o corpus da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Após a assinatura do Termo de Responsabilidade Livre e Esclarecido<sup>2</sup> as falas foram tratadas pela técnica de análise de discurso. No presente

<sup>2</sup>O termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os sujeitos estudados em consonância com o disposto no Decreto n. 93.933 de 14 de janeiro de 1987 na Resolução 196/1966 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Na perspectiva de assegurar ao sujeito, livre de qualquer coerção, o direito de autorizar o uso de seus depoimentos no estudo e até mesmo de retirar-se deste a qualquer tempo, caracterizando a voluntariedade do indivíduo em colaborar com pesquisas.

texto foram analisados os dados recolhidos em entrevistas com os parceiros da investigação identificados com pelos seguintes pseudônimos: Sábio, Brilhante, Rocha, Soberana e Novotom

### **Buscando uma dimensão de Educação e Saúde: um pouco de história**

A dimensão educacional relacionada com esta problemática necessita, portanto, de maiores reflexões e investigações que explorem a complexidade de significações a ela atribuída. Visando assim esclarecer a população, na perspectiva de contribuir para a ocorrência de um necessário processo de mudança de atitude em relação ao tratamento dispensado ao doente mental.

Atualmente as políticas públicas brasileiras voltadas para o tratamento de doentes mentais, têm desde a década de 70 se voltado para implementação de serviços assistenciais e sociais no trato com doentes mentais, influenciados por correntes reformistas mundiais inglesas, francesas, americanas e italianas.

No Brasil, Amarante (1995) destaca três períodos fundamentais na busca de compreender e atingir uma assistência mais completa ao doente mental, considerando o contexto histórico social brasileiro, a saber: trajetória alternativa, sanitarista e desinstitucionalista.

A trajetória alternativa é marcada pelos movimentos de profissionais de saúde reivindicando melhores condições de trabalho e na assistência mais humanizada ao doente mental, o movimento contava com o apoio de Universidades e mobilização da população, intitulado, Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM) que se iniciou em 1978.

Esses movimentos intelectuais iniciados na trajetória alternativa foram de suma importância para a chamada Trajetória Sanitarista nos anos 80, quando os dirigentes do MTSM assumiram cargos tecnocratas a nível federal, a fim de reestruturar hospitais psiquiátricos denunciados por maus tratos e implementar uma assistência humanizada com participação popular como associação de familiares e segmentos não governamentais, influenciados pelas prerrogativas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse contexto, segundo Amarante (1995), inicia-se a chamada trajetória da desinstitucionalização que tinha como preocupação fundamental à reorganização dos serviços e das ações de saúde mental. Em 1987 acontece o II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental tendo como lema "Por uma sociedade sem manicômios".

Finalmente em 1989 é redigido o Projeto de lei que propunha a reforma da assistência psiquiátrica no Brasil, redigido pelo Deputado Paulo Delgado. Em 1992 ocorre o II Congresso Nacional de Saúde Mental cujo tema era a reconstrução da atenção em Saúde Mental no Brasil, conforme a VIII Conferencia Nacional de Saúde que implantou o SUS.

Porém, conforme esclarece o autor supramencionado, somente em 2001 com o III Congresso Nacional de Saúde Mental sob o lema "Cuidar sim, excluir não - Efetivando a Reforma Psiquiátrica com acesso, qualidade, humanização e controle social" é que foi aprovada a Lei da Saúde Mental, elaborada de acordo com a apreciação do projeto do Deputado Paulo Delgado, em 1989. A referida Lei dispõe sobre os direitos e o redirecionamento do modelo assistencial em Saúde Mental no Brasil.

## Refletindo o tripé, Educação, Loucura e Arte: três dimensões que se completam

A retrospectiva história das políticas públicas brasileiras em Saúde Mental demonstra a preocupação em atender o doente mental nas dimensões humanas, sociais e principalmente culturais. O que visivelmente instala uma lacuna entre os dispostos na Lei, o discutido pelos profissionais da área e a efetivação de práticas assistenciais e sociais que atinjam as comunidades na mudança essencial de atitude diante da hospitalização em prol, de facto, da efetiva inclusão social. É necessário refletir aspectos de Educação e Saúde para inferir em políticas públicas efetivas e atuantes.

É nessa perspectiva, que elegemos como cenário deste estudo a cidade de Oeiras-Piauí, como já mencionamos, onde existe considerável literatura neste âmbito, com relatos escritos e falados, acerca da loucura e da arte, explicitados nas obras de literatos da comunidade, a exemplo de: Carvalho (1995,1989), Carvalho Júnior (1992a 1992b), Eugênio (2000-2001), Costa Machado (1999) entre outros romancistas de renome.

Os relatos falados ocorrem, em parte, devido ao instituído social, já que "é de domínio público piauiense a afirmativa de que Oeiras é a cidade dos loucos" (EUGÊNIO, 2000-2001, p. 72.). Essa compreensão foi se consolidando ao longo dos tempos pela análise da ótica popular em suas interações com o processo histórico-cultural, na dinâmica pela qual um sentido social constrói sua origem.

Sendo assim, em Oeiras, os casos de doenças mentais são justificados pelo fato de que as pessoas inteligentes buscam a perfeição e acabam enlouquecendo. Como afirma Foucault (2002, p.33) "A loucura só tem sentido e valor no próprio campo da razão (...) Pois se existe razão é justamente na aceitação desse círculo contínuo da sabedoria e da loucura (...) a loucura é um momento difícil, porém essencial na obra da razão".

Estes fatos foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo, na referida cidade, que é definida, simbolicamente, pelo romancista oeirense como "cidade colonial famosa por seus poetas, músicos e loucos. Uma Ouro Preto do Nordeste" (CARVALHO, 1995, p.11). Essa definição se constituiu, também, em outro alicerce para o estudo que deu origem a esse texto, no sentido de investigar a influência da Educação, Arte e Loucura na produção artística e intelectual daquela população.

Nesse sentido, acrescentar um estudo que relacione Educação, Arte e Loucura aos já existentes, contemplando o cenário específico investigado, justifica-se devido ao processo histórico-cultural da cidade, marcado na sua produção artística pelo binômio, Arte e Loucura, evidenciando a "arte incomum" desenvolvida naquela comunidade, considerada o berço da civilização piauiense. Vigotsky (2003, p. 234) explica que "a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento"

É necessário enfatizar que a arte e a loucura, neste estudo, são entendidas como ato criativo e intelectual que pode nos revelar uma nova percepção sobre o complexo mundo da loucura, referendada pela educação. Segundo Foucault (2000, p. 34-5), em 1827, De La Sagesse Charron já dizia que: "A sabedoria e a loucura estão muito próximas. Há apenas uma meia volta entre uma e outra [...]. É neste sentido que os sábios e os bravos poetas aprovam a experiência da loucura e o sair, às vezes, dos trilhos normais".

Daremos início às reflexões dos resultados da pesquisa com o fragmento de uma poesia de ode a Oeiras, de Costa Machado (1999, p. 115), ao prestar uma homenagem ao romancista, José Rego de Carvalho. As poesias de ode a Velhacap são uma constante nas obras de oeirenses, destaca-se o seguinte trecho, considerado bastante significativo,

para ilustrar a relação do trinômio: Educação, Loucura e Arte, que se pretende nesse estudo:

Mais do que dantes, hoje, se faz, em mim, a cada passo esta saudade irreprimível da 'princesa dos sertões, ao tempo do reinado', e 'já velhinha de cabelos brancos'(...) Oeiras, palco da minha infância e minha adolescência! Lá, se revigorou o meu sangue, e meus músculos se estenderam e enrijaram. **Impôs-se-me o desejo de perfeição. Esta Ânsia pelo Alto, que transfigura e acabrunha e sublima e confunde!** (grifo nosso). Lá, uma educação doméstica, dotando-me de justo orgulho, cultivou, protegeu, animou-me o caráter. E me impeliu para a vida, dizendo: - Procura olhar, tranqüilo, para frente como, varonilmente, para trás!

Percebe-se nesse trecho, a intensidade do sentimento do oeirense diante da sua História e Cultura, expressos na poesia a maneira do poeta de ver e sentir o mundo. São textos como esse de desabafo e exaltação do amor à terra que os autores oeirenses denominam de oeirensidade.

Em verdade, poesias como estas explicitam aspectos importantes da relação entre Educação "loucura" e Arte, nas quais se percebe na força das palavras o desejo implicado de perfeição que pode levar à sublimação e à confusão mental, conforme expõe o autor. Será traçado, nesse contexto uma aproximação da loucura com o ato criativo, conforme expressa o entrevistado SÁBIO ao dizer:

Não resta dúvida que o comportamento dos seres humanos sempre será motivo de inspiração para qualquer expressão artística e como aqui em Oeiras sempre abundou pessoas tidas como loucas, os loucos mansos ou doidos mansos. Essas pessoas, pela sua simplicidade, pelo seu modo próprio de ser, o que então isso desperta, até mesmo de saudável para as pessoas da cidade, para os amigos, fatos jocosos que ocorreu entre os loucos.

Tal como sucede na vida cotidiana, a loucura apontada como fonte de inspiração artística, funciona como elemento multiplicador do sentimento de emoção, construído historicamente em Oeiras, uma vez que a loucura participa da vida social daquela cidade e a arte faz renascer as manifestações conscientes e inconscientes apreendidas pelo grupo social em diferentes épocas da história. Como nos diz BRILHANTE "há casos em que o próprio criador (escritor, pintor, etc.) passa pela experiência da loucura e a produz nas interfases de seu estado mórbido".

Tomando como exemplo, a produção artística das pessoas acometidas por algum transtorno mental, percebe-se que é possível uma convivência saudável com o diferente, não no sentido de superação do problema, mas de aceitação. Na verdade, os discursos supramencionados traduzem essas situações emblemáticas. "Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano" (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

Nesse sentido, pode-se perceber que a arte manifestada em Oeiras, abriu espaço para uma nova visão da educação estética. Como dispositivo para o acesso a uma linguagem incompreendida, que exerce forte influência no ato criativo, na cidade, no devenir da história e da cultura, no qual a arte se desenvolve livre e o louco, também, sente-se livre. "Assim como a verdade responde a uma estrutura de ficção, não é de somenos importância pensar que se tem a possibilidade de chegar mais longe do que a palavra nos leva" (MASSOLO, 2004, p. 118).

Na perspectiva foucaultiana, o artista pode se envolver em três níveis com a loucura, em busca da "verdade da obra". O de questionamento, no qual o artista experimenta o limite entre a obra e a loucura, em seguida, pode representar a loucura e experimentar uma obra de denúncia, de horror e de sombras. Por fim, o momento do envolvimento com a

verdade da obra, até a ausência de obra.

Desse modo, uma sociedade que possui no seu espaço social a figura do louco em trânsito, tem uma sensibilidade artística integradora de fenômenos educativos diferenciados. São capazes de educar sentimentos, emoções e articular as idéias da ciência com mais profundidade e serenidade. Vejam a seguinte fala de Rocha:

Sem dúvida ela é fator primordial, principalmente, porque justamente nesta questão da irreverência, da própria loucura em si [...], as crônicas que são colocadas, ela inspira os debates, inspira a literatura, porque ela sem dúvida deve estar ligada muito, muito paralelamente a tudo isso que nós chamamos de Oeiras.

Oeiras integrada à loucura é uma afirmação valiosa para a percepção da loucura como expressão positiva de uma sociedade. Vejamos algumas metáforas que podemos apresentar e que podem ser visualizadas por meio dos discursos já citados: Oeiras integrada à arte; Oeiras integrada à cultura; Oeiras integrada à educação; Oeiras integrada à consangüinidade; Oeiras integrada à era colonial; Oeiras integrada à religião; Oeiras é tudo isso.

Trata-se de uma cidade de complexa formação sócio-cognitiva, que comporta elementos etnográficos agregados a uma harmonia de se viver à dualidade. De forma que, ousou denominá-la: "Oeiras histórico-dialética". Vejam o que Soberana afirma:

Então é uma loucura de querer saber mais. O povo de Oeiras tem uma loucura de querer se aperfeiçoar cada vez mais. Por isso se de se chamar terra dos loucos. Agora cheguei à conclusão. É porque todo mundo procura se aperfeiçoar mais. Todo mundo procura ir à frente, ninguém fica parado.

A loucura interprojetada com o sentido de busca, de aperfeiçoamento, está presente nos discursos e, como é inerente ao ser humano a sensação de que sempre nos falta algo e à proporção que essa necessidade cresce, vai adquirindo a forma do não-ser, como o que se deseja para nós mesmos, ou ainda, como se expressa o desejo de ser visto pelo outro.

Vale ressaltar que Soberana ao falar no texto, mais para si própria, pensa alto ao dizer: Agora cheguei à conclusão. A preocupação em encontrar respostas para uma indagação feita inúmeras vezes: "O porquê da loucura na cidade" é retratada na sua afirmação, demonstrando a importância de laços sociais e culturais existentes naquela cidade. Nesse sentido ousou dizer que se tem, também em Oeiras, a loucura de se aperfeiçoar cada vez mais.

A fundação do Instituto Histórico de Oeiras - IHO, data de 1972, tornando-se um centro de referência da arte e cultura da cidade, como Carvalho Jr (1992b, p. 67), confidencia-nos "novas perspectivas abrem-se para a historiografia piauiense. Para a arte [...]. Oeiras, através juntamente de elementos ligados ao Instituto, reivindicara e conseguiu sua inclusão no Programa de Cidades Históricas e coloniais do Nordeste". A cidade foi inserida no programa de restauração nacional, sendo tombada como patrimônio histórico cultural.

O referido Instituto publica a cada biênio uma Revista e promove apresentações e incentivos culturais na cidade. Em sua composição, encontram-se: Discursos; Homenagens a artistas oeirenses in memoriam ou não; Crônicas; Comentários sobre lançamentos de livros, enfim, memória histórica da cidade e documentos que comprovam aspectos da história de Oeiras. Trata-se de uma referência da arte, educação e cultura na Comunidade, no Estado no País e no mundo. "Visa à preservação da memória local, através do mais amplo encontro com a comunidade [...] Contribuição, ainda maior, foi a de motivar a cidade [...] absolutamente consciente de seus valores culturais - de sua responsabilidade

de cidade histórica" (CARVALHO JR., 1992b, p.153).

A produção artística e literária do oeirense é notória, Mendes (2000-2001, p.26) exalta alguns dos principais destaques os quais denomina de "força da inteligência oeirense: Balduino Barbosa de Deus, Ferrer Freitas, Noé Mendes de Oliveira, Gerson Campos, José Expedito Rego, Dagoberto Carvalho Jr.e Moisés Reis". Contudo, merece destaque Orlando Geraldo Rego de Carvalho, conhecido no meio literário como O.G. Rego, um dos artistas fontes deste estudo.

Entretanto, é ampla a literatura expressa em prosa e verso, dentre as manifestações artísticas, trazendo como tema recorrente à loucura, e, o louco como personagem vivo do contexto cultural da cidade. Segundo Eugênio (2000-2001, p. 73): "Os primeiros loucos de Oeiras lograram notoriedade não porque fossem pobres ou vagabundos que perambulassem vexatoriamente por ruas e vielas daquela localidade, [...] eram ilustres representantes de famílias abastardas do período colonial do Piauí".

Todas essas produções artísticas reforçam a idéia de que a "mitificação da loucura" na cidade reflete o conjunto da vida social da população ao longo de sua própria memória e história. Essa convivência com a loucura mitificada inquieta o artista oeirense, a população e a cidade ao longo dos anos. Isso vem despertando a curiosidade dos pesquisadores, apontando para estudos da conduta do oeirense, no sentido de investigar se a relação entre educação, loucura e arte é fruto do processo de apreensão do mito representado pelo imaginário social, com o poder de fascínio, capaz de externar nos interditos da arte a loucura que reside no coração humano.

### **Considerações (In)Conclusivas**

lam silenciosos: Ele, a evocar a insônia da noite precedente, cheia de mistério e dúvida, e ela, absorta na contemplação das espumas, como se visse os buraquinhos de Joana na Parede - Uma corrente secreta, viscosa, assim um rio subterrâneo: álgido, escuro e aterrador. (O.G. Rego de Carvalho, 1988, p. 162).

Diante das palavras de Orlando Geraldo Rego de Carvalho, cada vez mais nos convecemos de que este estudo é apenas o começo de uma ampla reflexão da condição humana em suas diversas formas de expressar sentimentos e emoções profundas. Evocando a Oeiras do início desse estudo, a mesma que no instituído piauiense é retratada com base, ora em ode aos seus costumes e tradições, ora questionadora e atormentada por fantasmas, também acolhe uma densa produção artística e intelectual. E foi nessa feição entre o passado comum e as nossas raízes históricas que procuramos entender a relação entre educação, arte e loucura.

Durante todo o percurso da investigação a nossa curiosidade foi instigada pela expressão interrogativa refletida na face da Academia, aliada à surpresa e a necessidade de respostas urgentes às angústias dos entrevistados; respostas que, infelizmente, não tínhamos como oferecer, no âmbito deste trabalho. De modo que, os interlocutores, sejam eles intelectuais liberais, pessoas do povo ou educadores que nos motivaram a persistir e continuar firme no nosso propósito, na busca de desvelar o outro lado do "mistério e dúvida". Assim, entre o fascínio e o receio, o estudo é um convite ao mergulho num "Rio Subterrâneo".

No que diz respeito à educação e saúde, não conseguimos visualizar a efetividade social desses elementos, desvirtuado um do outro, pois não há como se pensar uma sociedade na qual o binômio educação-saúde não (inter) age, e mais difícil ainda, para não



dizer impossível, é refletir práticas de educação e saúde em comunidade, sem se aproximar dos paradoxos que a emblemática afirmação "Educação para todos" e "Saúde para todos" nos imprime em nosso país, revelando as imbricações necessárias entre as duas áreas.

Uma das conclusões a que podemos chegar ao conhecer os pressupostos explicitados sobre a Reforma Psiquiátrica Brasileira é que a inserção social proposta, requer parceria com a educação. E, nessa perspectiva a comunidade oeirense certamente se antecipara aos pressupostos pretendidos, no que se refere ao tratamento humanizado de doentes mentais. Aproximando educação e loucura subsidiada pela arte, em seu contexto histórico-cultural.

Neste sentido, foi possível compreender que a história tem um caminho evolutivo, num movimento contínuo, isso porque a sociedade dispõe apenas do homem como portador da objetividade social, cabendo-lhe sua construção, transmissão e transformação. E em Oeiras não poderia ser diferente. Sendo assim, este estudo não podia isolar-se de um passado histórico que explicaria os porquês desta comunidade, trilhar os caminhos da educação, arte e loucura.

Em todo o percurso deste trabalho foi verificado o processo de (des) mitificação da incoerência entre a loucura e a sabedoria, na medida em que a primeira seria o inverso da segunda, transformando-se assim, no antídoto contra a simbologia da loucura. Por exemplo, em uma situação-limite surge o seguinte questionamento: "Existem loucos potencialmente capazes?". A linguagem da arte nos responde sonoramente que sim. A Educação é para todos, e os loucos ensinam os "sãos" a perceber que a nossa cultura precisa ser refletida, pois só um ser humano pode ser espelho para outro, a alteridade da loucura é implacável, perigosa e rica em sentimentos contrastantes, oriundos do próprio ser humano.

O fato é que, em consonância com a dialeticidade da Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (2002), o homem influencia e é influenciado pelo meio, de forma que numa cultura na qual a figura do louco fez e ainda faz parte do cenário social, influenciou o desenvolvimento de uma comunidade diferenciada em seus processos de internalizações e significações. A loucura assim faz parte de um cuidado essencial que se traduz em confiança e em sensação de pertencimento, em termos de uma situação dialógica com o outro que se encontra dentro de cada um de nós e com os outros que estão em seu entorno. É como se acontecesse um encontro diário entre suas próprias concepções simbólicas conflitantes, acerca do mundo e das coisas de sua existência.

O caráter interpretativo da análise do discurso permitiu-nos verificar que há relação entre os temas, com origem na própria História da primeira Capital piauiense que, em virtude da mudança para Teresina, viveu um longo período denominado pelo historiador Dagoberto de Carvalho Junior (1992b) de "Insulamento Cultural", período de preservação de valores e tradições numa pequena comunidade localizada entre morros, situada no centro do Estado do Piauí. A cidade possui arquitetura colonial diferenciada criando, por si só, uma atmosfera que inspira seus artistas. Estas características escondem mistérios que, certamente, não foram contemplados ao esgotamento nesse estudo, apesar de evidenciados.

No que diz respeito à loucura como influenciadora do processo criativo e intelectual do oeirense, percebe-se inicialmente uma tendência à mitificação, reforçada pela visão repressiva e punitiva do estigma da loucura na sociedade ocidental, logo, desmitificada no decorrer do estudo pela naturalidade dos entrevistados na abordagem do tema, seja o intelectual ou pessoa do povo. Novotom expressa essa dualidade ao dizer: "Então, a mitificação é uma fuga, uma evasiva da questão [...]. O problema existe e como não temos

disposição para compreendê-lo, nem de oferecer solução, varremos para debaixo do tapete". A família oeirense acolhe os seus loucos e respeita os loucos de outrem, começando na família a educação sob o aspecto da diversidade.

De acordo com esta perspectiva, ousamos afirmar que em uma sociedade cujo convívio com doentes mentais, de diversos tipos e em todas as épocas, constitui-se como um verdadeiro espelho do ser humano na busca de si próprio. Em outras palavras, o sentimento estético vivido em Oeiras sempre lançou mão de uma educação que contemplasse os sentimentos, tendo na arte a resposta para esse movimento integrador, que a cultura oeirense tem orgulho de divulgar, embora, não se aperceba que a convivência com doentes mentais em seu ciclo social e familiar é um fator preditor, que acentua a criatividade do oeirense e a formação de valores construídos nessa comunidade.

Acreditamos na relevância e contribuição desse trabalho para os cursos de formação de professores, de médicos, enfermeiros, enfim, pessoas conscientes de sua historicidade e cultura para formação de "homens livres". Constatamos que a realidade social de um povo se reflete na sua consciência histórica, na concretização de valores próprios que fazem o crescimento e desenvolvimento do homem no seu espaço.

A apreensão de instrumentos e signos, como nos ensina Vigotski (2002), contribui para constituição do sujeito social crítico e reflexivo de que a atual sociedade anseia. Oeiras, este lugar singular, que luta para não ser esquecida, num dos Estados mais carentes de um País subdesenvolvido, dando-nos respostas universais para o entendimento do ser humano, por meio do desenvolvimento de uma cultura que participa de uma educação com arte, arte com educação; arte com loucura, loucura com arte; educação com loucura e loucura com educação.

É preciso, enfim, estimular a família e a comunidade, a ouvir as pessoas portadoras de direitos especiais e a falar com elas, fomentando discussões que levem ao aprofundamento e compreensão do tema na Academia e na ambiência escolar e familiar. Promovendo, assim, a conscientização da comunidade para a problemática da inclusão desse sujeito no espaço social, como reforça Rocha ao dizer: "Até mesmo caracterizar a sociedade como ela trabalha seus loucos é uma forma que você está encontrando de fazer um processo de inserção social, principalmente de transformação social, que é realmente o que nós precisamos".

Os argumentos suscitados ao longo desse estudo permitiram refletir que a construção relacional entre educação, arte e loucura é resultado do acúmulo de diferentes estratégias, de variados formatos retóricos, presentes no contexto histórico-cultural de Oeiras. Afinal, como nos disse O. G. Rego de Carvalho (1988, p.162) quando iniciamos as reflexões (In) conclusivas, trata-se de: "uma corrente secreta, viscosa, assim um Rio Subterrâneo: álgido, escuro e aterrador".

## Referências

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**: trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: SDE/ENPS, 1995.

CARVALHO JR, Dagoberto. **Passeio a Oeiras**: Roteiro histórico e sentimental da cidade. 4. ed. Recife: Apipucos, 1992a.

\_\_\_\_\_. **A Palavra e o Tempo**: ensaios e opiniões. Recife: Apipucos, 1992b.

CARVALHO, Orlando Geraldo Rêgo de. **Somos todos Inocentes**. 8. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Rio Subterrâneo**. 4. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ulisses entre o Amor e a Morte**. 7. ed rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

COSTA, Machado. Ode a Oeiras. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 16. p. 115-116, 1999.

EUGÊNIO, Arnaldo. A mitificação da loucura em Oeiras. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 17, p. 72-73, 2000-2001.

FOUCAULT, Michel. **Historia da Loucura**. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Doença Mental e Psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MASSOLO, Miguel. Luis Fernando, uma leitura psicanalítica. Mais uma palavra, o silêncio é sempre morno. **Revista GEEMPA**, Porto Alegre, n.9, out. 2004

MENDES, Cecília. Oeiras Para Sempre. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**. Oeiras, PI, n. 17, p.25-28, 2000-2001.

SALVADOR, A D. *Cultura e educação brasileira*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# DEMISSÕES E RESISTÊNCIAS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO PIAUIENSE (1860-1870): entre loucos, inábeis e adúlteras

Maria Alveni Barros Vieira<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo a análise das ingerências político-partidaristas na construção do cargo público de professor na Província do Piauí no período de 1845–1889. Nesse artigo, procurar-se-á apontar indícios dos mecanismos estabelecidos entre a dinâmica da política local e clientelismo de Estado no exercício do magistério público piauiense. O recorte temporal delimitado nesse trabalho compreende os anos de 1860 a 1870 e justifica-se por ser o período em que acentuam-se os casos de exoneração, transferências, jubilações e substituições de mestres no Piauí provincial. Os relatórios provinciais, a comunicação entre inspetores paroquiais e os presidentes da Província e entre os mestres e as autoridades administrativas, configuram como fontes primárias deste trabalho. Além desses documentos, utilizou-se de livros que tratam de aspectos gerais da sociedade e da educação piauiense. As análises sobre o tema foram construídas a partir de diálogos estabelecidos com as noções de poder, domínio e estado patrimonialista delineadas por Marx Weber (1995 e 1999) e adaptadas a análise da realidade sociedade brasileira por estudiosos como Raymundo Faoro (1991) e Simon

**Palavras-chave:** Magistério público. Política local. Clientelismo.

## RESIGNATION AND RESISTANCE IN TEACHING PUBLIC PIAUÍ (1860-1870): BETWEEN MAD, INABE AND ADULTEROUS

## Abstract

The present work is part of the research that has the central objective the investigation of the interferences political-partidarista in the construction of the educational profession in the County of Piauí in the period of 1845–1889. In this article, it will try to show some resulting aspects of the interferences of the local politics and of the clientelismo of State in the magistry public piauiense as the vacancies in the chairs of primary instruction of provincial Piauí provoked by the constant dismissals, removals and the masters' of its public functions transfers. The temporary cutting defined in this communication, understands the years from 1860 to 1870 and he/she is justified for being the period in that the cases of masters' discharge are accentuated in provincial Piauí. The reports, the communication between parochial inspectors and provincial presidents, they configure as primary sources of this work. Beyond of those documents, he/she made himself the use Marx Weber (1995 and 1999), Raymundo Faoro (1991) and Simon Schwaztman (1988).

**Keywords:** Public magistry. Dismissals. Local politics. Clientelismo.

## Introdução

No início do século XIX, o exercício do magistério em terras brasileiras encontrava-se sob o controle do Estado português. Era competência do Conselho Ultramarino administrar a instrução pública na Colônia, incluindo-se as autorizações para nomear os candidatos ao cargo de professor, bem como exonerar das funções magisteriais aqueles

---

Recebido em: Outubro de 2007.

Aceito em: Março de 2008.

<sup>1</sup> Mestre Em Educação. Professora da Universidade Federal Do Piauí – Campus de Picos.

E-mail: alvenibarros@bol.com.br

mestres que se revelassem incapazes de reconhecer e transmitir como legítimas as leis e os costumes da Corte<sup>56</sup>.

Com o advento da independência política do Brasil em relação a Portugal, surge a necessidade de reestruturar a instrução pública no Estado brasileiro, contudo, as regras até então estabelecidas para o controle do exercício do magistério mantiveram-se inalteradas. Segundo Sucupira (2001), só após o Ato Adicional de 1834, que atribuiu competência legislativa às assembleias provinciais sobre a instrução pública, é que se observariam algumas propostas de mudança para as funções docentes.

Em consequência do Ato Adicional, cada província brasileira, seguindo o exemplo do município da Corte, tratou de produzir um conjunto de leis que buscava regulamentar e uniformizar a prática docente. No entanto, a despeito das inúmeras leis promulgadas no sentido de produzir o lugar de professor primário no quadro do funcionalismo público do Império, o exercício do magistério ficara à mercê dos interesses políticos, eleitorais e do clientelismo do Estado<sup>57</sup>.

Assim, ao longo do século XIX, os professores provinciais foram envolvidos nas tramas política dos poderes locais, engendradas pelo revezamento entre liberais e conservadores<sup>58</sup>, que em meio a um intenso jogo de interesses particulares transformaram o magistério público em cenário de disputas, onde não cessavam as contratações, demissões e substituições dos mestres. Segundo análises de Veiga (2002), essa situação de instabilidade nas funções docentes, possibilitou a proliferação de uma rotina de "arranjos", onde a dignidade profissional é sobreposta por uma rede clientelística de poder, direcionadora até mesmo do fazer pedagógico.

No Piauí colonial e até meados do século XIX, a escola não se apresentou como uma instituição fundamental à formação da sociedade que então se organizava. Era o Piauí uma província forjada a partir do criatório de gado vacum e cavalariço, cujo ideal de homem se revelava através da imagem do vaqueiro. Castello Branco (1942) observa que nesse modelo de sociedade pastoril era quase impossível surgirem escolas. Não apenas por conta do suposto desinteresse das famílias pelas atividades de educação formal, mas também pela suposta ausência de candidatos para exercerem as funções docentes, configuradas naquele período, como uma atividade pouco atrativa.

A partir de 1845, intensifica-se o movimento de regulamentação do sistema oficial de ensino e de uniformização do exercício docente na Província. No entanto, além do que foi disposto nas leis, pouco se concretizou em termos de melhorias educacionais naquele período. Na opinião de Brito (1996), entre os aspectos que contribuíram para inviabilizar o

---

<sup>56</sup> No entender de Cardoso (2004), no cenário político brasileiro de colonização, apenas homens de boa família, indicados pelo Conselho Ultramarino, poderiam exercer as funções de mestres, uma vez que no entendimento do governo real de Portugal, só o indivíduo que acreditava naquilo que estava ensinando poderia constituir numa autoridade moral, capaz de transmitir aos seus alunos a importância das regras sociais vigentes na Corte.

<sup>57</sup> As chamadas redes de solidariedades locais, geralmente são denominadas na historiografia política como patronato e filhotismo (FAORO, 1991), clientelismo (GRAHAM, 1990; CARVALHO, 2003) e apadrinhamento-afilhadagem (BURKE, 2002). De maneira geral, as redes de solidariedades locais são definidas como a distribuição de favores e cargos públicos exercidos através do empenho, do pedido, da recomendação e da intermediação. Em troca, exigia-se do beneficiado a fidelidade política e pessoal.

<sup>58</sup> Em estudos acerca da política partidária na Província do Piauí, Costa Filho (1996) relata que só em meados de 1845 a situação partidária piauiense foi definida. Até então, o cenário político da Província era dominado pela oligarquia Sousa Martins, liderada pelo visconde da Parnaíba que administrou o território piauiense por quase vinte anos.

bom funcionamento da instrução pública na Província, encontram-se a improvisação de mestres e as contínuas vacâncias nas cadeiras de primeiras letras das vilas e povoações.

Em relação ao imprevisto de professores para assumirem as cadeiras de primeiras letras, Veiga (2002) observa, que essa prática só era possível porque na realidade do Estado imperial, o professor do ensino elementar não ocupou um lugar na estrutura administrativa enquanto profissional<sup>59</sup>, mas tão somente, enquanto um sujeito detentor de um emprego:

[...], isto se relaciona não apenas ao fato de permanência de precaríssimas condições de sua formação e da possibilidade de ocupar um cargo sem ter habilitação formal, mas do tratamento dado a este cargo na legislação. Nesta é significativa a presença de normalizações que dizem respeito à ocupação de um cargo e estabelecimento da carreira para a formação da rede do funcionalismo, sendo que os investimentos na profissionalização do professor foram muito pouco significativos no sentido de dotá-lo das competências necessárias ao exercício de seu ofício. (VEIGA, 2002, p.9).

Contrapondo-se ao pensamento de Veiga (2002), quando esta afirma que os professores não chegaram a configurar no século XIX como uma categoria profissional, Villela (2000) afirma que o recrutamento do corpo docente, então vigiado pelas instâncias emanadas do poder estatal, transforma o quadro de professores, mesmo que improvisado, num corpus profissional:

O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção do ofício. Os antigos docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem "funcionários", também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. (VEIGA, p. 432).

No que diz respeito ao abandono das cadeiras de instrução pública nas províncias brasileiras, a explicação da maioria dos historiadores da educação para o fenômeno passa pelo viés da desistência voluntária dos mestres, sendo esta provocada pelas condições precárias de trabalho, os baixos salários e o constante atraso no pagamento dos vencimentos. Todavia, outro grupo de historiadores da educação amplia este leque de motivos, ao afirmar que a ingerência direta dos interesses políticos eleitorais e de clientelismo do estado, favoreciam outra modalidade de abandono das cadeiras: aquela ocasionada pelo afastamento involuntário de professores do exercício do magistério.

Souza (2000) explica que a prática corriqueira de contratação, afastamento e demissão de professores, era produto da percepção patrimonialista do Estado, que não fazia distinção entre os mestres capazes e os incapazes, contribuindo para que o apadrinhamento político fosse a única forma de o professor conseguir manter-se no cargo e até mesmo para "fazer valer os resultados dos concursos que os tinham beneficiado pelo mérito" (p. 79).

O que nos leva a considerar que, embora os professores tenham configurado como agentes públicos dentro da rede administrativa construída ao longo do Império, devendo

---

<sup>59</sup> De acordo com os debates estabelecidos pelos historiadores da educação acerca da profissão docente no Brasil, o termo "profissão docente" é uma expressão nova nos estudos históricos, e embora seja considerável o número de trabalhos existentes acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades e organização da categoria do magistério, raramente a expressão "profissão docente" foi utilizada. No entender de Catani (2000, p. 587), o termo "profissão docente" deve ser utilizado para unificar várias dimensões do exercício do magistério, até então analisadas de maneira compartimentalizada

atender às normas e exigências regulamentadoras das suas atividades estabelecidas pelo governo central, estes se encontravam imiscuídos nos meandros da política local, situação que no entender de Rizinni (2005, p.24), os transformava em, "agente importante na dinâmica do clientelismo na instrução pública".

As relações clientelistas costuravam, a nível local, a vida política do Império e incidiam também nas disputas pelas vagas existentes no magistério público. Como bem explica Villela (2005), o provimento de cargos no magistério mobilizava um completo sistema de intermediação de favores. Relações clientelistas encharcavam o "sistema" público de ensino provincial onde os indicados ao cargo de professor assumiam o compromisso de proporcionar apoio político aos patronos, enquanto estes oferecem emprego e proteção aos clientes.

Nesse cenário histórico, os professores públicos piauienses vêm-se arrastados nas esteiras das paixões de causas políticas e sociais que transformam o magistério numa arena de lutas em que não cessam as intrigas e os escândalos. Queiroz (1988) revela que, naqueles tempos tanto os liberais como os conservadores, aos assumirem o exercício do poder na província, faziam uma operação no funcionalismo público chamado de "tábua rasa", com a qual o grupo vencedor era conduzido ao exercício dos cargos públicos enquanto o grupo derrotado passava a sentir os efeitos da perseguição e da marginalização desses empregos, além de serem insultados publicamente em todos os aspectos de suas vidas, como veremos nos três exemplos a seguir.

### **1. A segregação da loucura**

Em 1866, cumprindo o que foi estabelecido no artigo 82 do Regulamento nº 53 de novembro de 1864, o então diretor da instrução pública do Piauí, Manoel Idelfonso de Souza Lima, faz um relatório para o Presidente da Província, informando-lhe o número de professores em pleno exercício das funções no magistério provincial, classificando-os em três categorias:

- Professores com inteligência, zelo e moralidade;
- Professores menos inteligentes, porém moralizados e mais ou menos zelosos dos seus deveres;
- Professores com pouca inteligência, nenhum zelo e moralidade.

Dentre o elenco de professores citados, apenas um nome merece menção particular "pelas suas reconhecidas habilitações, já para o ensino primário e já para o secundário, o professor da Barras David Moreira Caldas" (LIMA, p.1).

Segundo informações de Queiroz (1988), David Caldas, era uma figura proeminente na sociedade piauiense oitocentista. Jornalista radical, ainda tentou seguir carreira política como deputado provincial (1867-1868), contudo, suas idéias, então consideradas avançadas para o período, provocavam sérios constrangimentos tanto entre ele e o governo imperial, como entre ele e o partido que lhe dera apoio (Liberal).

Desencantado com a vida pública, David Caldas afasta-se do mandato e passa a sobreviver do trabalho de professor particular e de professor público da Escola Normal e do Liceu onde obteve, através de concurso, a cadeira de Geografia. Pinheiro Filho (1997), nos conta que a partir de 1870, mudanças drásticas irão acontecer na vida do professor David Caldas quando este aderiu e tornou pública a sua condição de republicano.

Nesse período os conservadores assumiam o comando dos cargos na Província e vão encampar uma acirrada perseguição política ao professor. Suas idéias de federação divulgadas de maneira solitária no sertão do Piauí serviram de combustível para que seus desafetos políticos conseguissem associar seus discursos inovadores a rompantes de loucura. Tais acusações obrigavam o professor David Caldas a vir em público defender sua sanidade mental

Em 1874, o professor David Caldas é jubilado das suas funções no magistério público e passa a sobreviver das aulas particulares que ministrava em sua residência, contudo, ao que parece indicar o anúncio intitulado Aula Particular publicado no jornal A Imprensa, em maio de 1976, David Caldas não teve problemas apenas com o magistério público.

Segundo indica o referido anúncio, no mesmo período em que passa a defender os ideais republicanos, vários alunos deixaram de freqüentar suas aulas particulares. Alguns porque concluíram os estudos, outros por desinteresse, mas outros, provavelmente, por imposição dos pais que dado os escândalos e denúncias do período envolvendo o professor passaram a vê-lo como uma pessoa cujo comportamento não era adequado para ministrar aulas aos seus filhos.

Como observa Queiroz (1998), junto a falta de decoro moral, as idéias sociais e políticas sempre foram utilizadas pelos seus opositores políticos para lhe atribuir a fama de louco, obrigando-o a sempre defender em público sua sanidade mental. E por mais que amigos, parentes e correligionários tentassem convencer as pessoas do contrário, a fama de louco já se espalhara por toda a Província e, neste caso, quem matricularia os filhos numa escola cujo professor não gozava de "juízo perfeito"?

Vivendo no limite extremo da pobreza, o professor David Caldas vem a falecer em janeiro de 1878, mas nem por ocasião da morte seus desafetos políticos lhe deram tregua. Segundo Pinheiro Filho (1997) um dos instrumentos utilizados para desqualificar moralmente o professor David Caldas era as acusações de ateísmo vinculadas aos ideais republicanos que defende a separação entre a Igreja e o Estado. Assim, "Davi, apesar de grande crente em Deus, e membro da irmandade do Santíssimo Sacramento, era oficialmente considerado ateu e, como tal, não teve o direito de ser enterrado no cemitério." (PINHEIRO FILHO, 1997, p.84).

É possível perceber, através do breve relato acerca da trajetória profissional do professor David Caldas, que as retaliações para quem assumia ideais políticos contrários ao da classe dirigente, não se restringiam aos cargos públicos, da mesma forma que, a busca de refúgio "profissional" no magistério particular, não se revelara como uma saída segura num modelo de sociedade patrimonialista onde o cargo de professor, tanto público como privado, é constituidor da máquina do Estado.

## **2. Professores inábeis e descompromissados**

Segundo comunicado feito pelo inspetor paroquial, Firmino de Souza Martins, em ofício do dia 23 de março de 1868, a cadeira para o sexo masculino da Vila de Picos tinha como professor Justiniano Gil de Almeida, cujas funções no magistério público passam a ser questionadas, já no ano seguinte a sua contratação.

Através de documento de setembro de 1869, o referido inspetor pede à Diretoria da Instrução Pública no Piauí, providências em bem da instrução pública da Vila "[...] onde ella vai muito mal distribuída pela absoluta falta de habilitações do respectivo funcionário, cuja ignorância é notória." (MARTINS, 1986).



A historiografia da educação brasileira confirma que, no transcurso do período imperial era comum a contratação de pessoas sem preparo ou capacidade para o exercício do magistério. Contudo, no entendimento dos governantes imperiais, mais grave do que ter pessoas inábeis no exercício do magistério era ver as cadeiras de instrução públicas abandonadas pela falta de candidatos. As vacâncias nas cadeiras de primeiras letras, e nos outros níveis de ensino da província, eram constantes nas vilas do Piauí e ocorriam, na opinião de Nunes (1972), como consequência dos baixos vencimentos que eram oferecidos ao professor o que afastava as pessoas habilitadas para o cargo, criando oportunidade para candidatos que não possuíam nenhuma habilitação.

Esse problema de carência de professores para o provimento das cadeiras de instrução pública no Piauí, já era denunciado em 1857 por Alencastre (1981):

Providas as cadeiras em inábeis professores, porque homens inteligentes e ilustrados não se queriam sujeitar à sorte precária do magistério - como a instrução corria a revelia, árida e improficua. As cadeiras de instrução maior viviam em completo abandono e os que se aceitavam, ou não eram habilitados ou mal cumpriam seus deveres. (p. 90).

Essa realidade transformaria os mestres em verdadeiras preciosidades, pois como afirma Sampaio (1996, p. 21):

Naquele tempo um mestre-escola era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgostá-lo nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se carta branca e contrariá-lo com supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

Tal contexto de escassez de professores nos sertões piauiense servirá de base para as argumentações utilizadas pelo professor Justiniano no sentido reaver seu cargo de professor público. De início, o professor em questão, contesta as denúncias feitas às suas habilidades e considera sua demissão arbitrária, segundo motivos por ele mesmo exposto em documento redigido a 14 de dezembro de 1869 onde argumenta que:

[...] cuja cadeira obtive em concurso em fevereiro de 1868, tendo sido demittido pella intervenção de V.EX.<sup>a</sup>. do dito emprego no qual era victalício por força da lei n0 618 de 17 de agosto e sem que o suppp[suplicante] desse motivo algum para semelhante acto que abismou o suppp e sua pobre família [...] de desventuras, requer a V.EX.<sup>a</sup> que se digne de atender o seu direito e circumstancia reintegrando-o em seu dito emprego, com o que V.EX.<sup>a</sup>. fará grande justiça ao suppp sem offença dos direitos de pessoa alguma, pois ainda se acha vaga a referida cadeira.

Não sendo atendido, no seu pedido de reintegração no cargo de professor da cadeira de primeiras letras da Vila de Picos, através dos argumentos que poderiam indicar a sua habilidade para o magistério, Justiniano voltar a reclamar o seu emprego e consegue ser readmitido sob o argumento que até o presente momento não apareceu nenhuma pessoa interessada em desempenhar as funções do magistério público naquela localidade.

No período Imperial, cidadãos comuns foram recrutados pelo potentado local para compor os quadros do magistério primário na Província. Pessoas leigas, que mal dominavam a leitura e a escrita tomavam posse de uma sala de aula, legitimados por concursos fraudulentos que aconteciam sob o olhar constante e conveniente das autoridades locais.

Segundo Veiga (2002, p. 09), a preocupação das autoridades locais com a seleção de professores encontra-se vinculada às eleições partidárias nas províncias posto que, a renda anual dos mestres lhes garantia o direito de voto. Este fato "poderia, entre outros, explicar o investimento na produção do lugar do professor como empregado público

favorecedor ou não das redes clientelísticas de poder, em detrimento de sua formação profissional".

### **3. O adultério como critério de demissão no magistério público feminino**

A cadeira de primeiras letras da Vila dos Picos ((PI) para o sexo feminino, foi criada em 1867 pela Assembléia Legislativa Provincial, que nomeou, através da Portaria da Presidência da Província de 11 de outubro do mesmo ano, Marianna Joaquina d'Almeida Britto, como professora pública interina da respectiva vila.

De acordo com documento da Diretoria Geral da Instrução Pública do Piauí, pouco tempo depois a professora foi removida de Picos para ocupar a cadeira de primeiras letras da Vila das Barras, sendo nomeada para exercer o magistério no seu lugar em Picos, Maria Antônia da Soledade Alvarenga, que por não se manifestar diante da sua nomeação, foi substituída em 25 de setembro de 1868 por Antônia Maria da Conceição.

Documentos da Inspetoria Paroquial da Vila dos Picos e da Diretoria Geral da Instrução Pública em Teresina revelam, que a trajetória da professora Antônia Maria da Conceição, como regente da cadeira de primeiras letras na Vila dos Picos, transcorreu em meio a agressões morais e profissionais a pessoa da referida professora. As primeiras denúncias acerca das prováveis inadequações da referida professora para o magistério público surgem em janeiro de 1869, quando o inspetor paroquial de Picos, Firmino de Souza Martins, julga ser de extrema necessidade a vinda de uma professora, de outra localidade, que oriente de forma conveniente as alunas do sexo feminino, já que na sua opinião, a que está no exercício da função não possui as habilitações necessárias para o cargo e que não há, na vila, nenhuma senhora que possa desempenhar a função de professora, melhor do que a atual.

Para justificar o pedido de exoneração da professora da Vila de Picos, o inspetor paroquial alega que a falta de habilidade da mestra para "as coisas do magistério" faz com que a cadeira tenha um baixo número de alunas, cuja freqüência não é regular. Acrescenta, ainda, que a vinda de uma professora de outra localidade se faz necessária pelo fato de que " não há na vila aula particular alguma do sexo feminino, o qual, nesta freguezia, com poucas exceções, sabem ler uma carta no século das luzes!!!"

Em resposta ao pedido de exoneração da professora da Vila de Picos, o presidente da Província em exercício (1869), comunica ao Inspetor Paroquial daquela localidade que,

Essa designação foi obrigada pela força da necessidade porque a indicada Dona Antônia não tinha as necessárias habilitações de que só pude ter inteiro conhecimento depois que ella começou a exercer as funções do seu cargo, entretanto não havendo então, como ainda hoje não há, nesta villa outra senhora mais habilitada que queira executar e sendo urgente prove-lo fiz a designação.

A citação supracitada revela que a falta de conhecimentos específicos ou de habilitações pedagógicas não configuravam como um critério relevante na contratação e exoneração de professoras no período imperial. Mais inconveniente do que ter uma cadeira provida por uma professora inábil seria a vacância da cadeira de primeiras letras do sexo feminino da Vila dos Picos, e foi baseado neste princípio que o Presidente da Província designou uma senhora da localidade para ocupar o cargo, mantendo-a no lugar apesar das denúncias feitas acerca da sua falta de habilitação para exercer as funções que o cargo exigia.

Não conseguindo a exoneração da referida professora, a partir de denúncias feitas à sua falta de habilidades para o exercício do magistério, o Inspetor Paroquial, juntamente com o Diretor Geral da Instrução na Província, decide mudar de estratégia e passa a denunciar, não mais as inabilidades profissionais de Antônia Maria da Conceição, mas sua condição de "mulher abandonada pelo marido" e seu comportamento imoral, considerados inadequados para as funções públicas do magistério.

Desta feita, é que no mesmo ano (abril de 1869), a Diretoria da Instrução Pública da Província reforça, junto ao Presidente da Província, as denúncias feitas contra a professora pelo inspetor paroquial, complementando-as com as críticas elaboradas pelo vigário da Vila dos Picos, com quem a Diretoria concorda plenamente: "[...] as denúncias] me parecem de todo o pronto verídicos, não porque sei por tradição que o comportamento quer particular, quer publico da quella professora é novo, para não dizer péssimo [...]".

O Presidente da Província (1869) responde com surpresa às reclamações feitas acerca do comportamento da professora em questão, e observa que é do seu conhecimento que aquela professora era uma senhora casada e até então dona de uma reputação ilibada que só começou a ser questionada logo após assumir suas funções. Contudo, aceita o pedido de exoneração da professora feito pelo Inspetor Paroquial justificando que essas "notícias pouco lizongueiras a seu respeito, que mesmo sendo falsas, tem abalado o seu conceito." (Ibid)

A postura demonstrada pelo Presidente da Província em relação às denúncias feitas ao comportamento da professora leva a perceber que o critério "moralidade" era utilizado, muitas vezes, como um instrumento de intervenção política na demissão de professoras na rede pública de ensino, onde permaneciam no quadro de professores, tão somente aquelas que partilhassem das opiniões e simpatias dos representantes do poder local.

O comportamento moral adequado, aqui delineado como critério de exclusão, fazia parte das medidas disciplinadoras do magistério provincial e dos preceitos que buscavam a construção de sentidos para a profissão docente no Império brasileiro. Embora este fosse um critério acionado burocraticamente por uma série de dispositivos que intencionava reconhecer e compensar, ainda que de maneira simbólica, o trabalho zeloso dos professores, podia ser decretado por diversos motivos, inclusive para dirimir desavenças políticas partidárias.

### **Algumas Considerações**

Ao fazer uma análise da formação sócio-política brasileira, Faoro (1991), toma emprestado de Weber (1995) o conceito de Estado para explicar que o modelo de governo patrimonialista<sup>7</sup>, então existente no Brasil do século XIX, baseava-se numa ordem improvisada, com servidores nomeados, conselheiros escolhidos, e uma máquina estatal

<sup>6</sup> Para os autores que trabalham com os pressupostos teóricos Weberianos, o Estado se define a partir de duas características essenciais: a existência de um aparato administrativo, cuja função seria prestar serviços públicos, e o monopólio legítimo da força. Nesse sentido, o Estado é visto como uma "comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território [...] reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física." (WEBER, 1995, p. 56).

<sup>7</sup> Faoro (1991) compreende que o Estado brasileiro, apresentou-se no século XIX como um Estado tradicional, patrimonialista, que exerce o poder como forma de dominação política e em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada. lado, legitimava a autoridade central e, por outro, propiciava a defesa dos interesses particulares dos notáveis local.

inchada de funcionários públicos. Ali, o emprego público configurou-se, como um dos meios eficientes de controle da população brasileira, principalmente das forças territoriais<sup>8</sup>.

Schwartzman (1998) corrobora a opinião de Faoro, especialmente no que se refere à existência, na sociedade brasileira, de um Estado patrimonialista como uma herança lusa e quando afirma que, neste modelo de sociedade, geralmente os governantes buscam manter o controle pessoal sobre territórios extensos por intermédio de seus "servidores", embora esses servidores nem sempre fossem fiéis às tendências centralizadoras do governo.

Catani (2000) observa que o próprio corpo docente do Estado Imperial era visto com cautela pelo executivo, pois ao mesmo tempo em que os mestres poderiam desenvolver uma prática educativa fortemente comprometida com o funcionamento do aparelho estatal, estes também poderiam elaborar críticas ao sistema vigente. Desta feita, o professorado, a exemplo das outras categorias de servidores públicos do período é ao mesmo tempo, uma solução para problemas administrativos e de consolidação do poder central e uma fonte de problemas e preocupações na medida em que podem se aliar ao potentado local no embate pela descentralização do poder<sup>9</sup>.

Assim, enquanto os agentes do Estado imperial buscavam exercer domínio<sup>10</sup> sobre o corpo docente da Província, influenciando os legisladores no estabelecimento de regulamentos que controlavam o exercício do magistério, a nível local, o potentado político "apropria-se" dessas resoluções e passa a manipulá-las em favor dos interesses pessoais, procurando fazer do professorado um aliado político nas eleições para cargos provinciais.

Nesse sentido, os professores são envolvidos nas manifestações de causas políticas eleitorais, sujeitos às demissões, transferências e substituições, provocadas por parte daqueles que no momento em que ocupavam o poder, sonhavam serem capazes de conduzir os rumos da sociedade piauiense, com tranqüilidade e coesão política, sem a desenvoltura de opiniões contrárias ao pensamento oficial.

## Referências

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí**. Teresina: Comepi, 1981.

---

<sup>8</sup> Após o advento do Ato adicional de 1834, os municípios brasileiros veem-se habilitados a exercer, por si mesmo, atribuições judiciárias e policiais, proporcionando o autogoverno das forças territoriais. Parte dos estudos de ciência política que trata de poder local no Brasil, tem suas análises estruturadas a partir do conceito de oligarquia, um termo comumente utilizado como referência básica à estrutura política em toda a história latino-americana. Na sua conceituação clássica o termo oligarquia significa o governo de poucos, mas de acordo com as observações de Silva (2006, p.316) "a palavra foi gradativamente ganhando conotação mais social e passou a designar também um grupo, uma elite detentora do poder político e econômico". No Piauí, o poder político local foi consolidado na segunda metade do século XVIII. Brandão (1995) explica que isto só foi possível através da participação das famílias de elite daquela região na administração pública que, por um

<sup>9</sup> Segundo Weber (1991) o poder significa, "toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade". (Ibid., p.33).

<sup>10</sup> A dominação, no sentido da teoria de Weber (1999), é um tipo específico de poder psicossocialmente aceito e representado por uma vontade do dominador que faz com que os dominados ajam, em grau socialmente relevante, como se eles próprios fossem portadores de tal vontade. A dominação, como probabilidade de encontrar obediência a uma determinada ordem pode ser representada em três formas: dominação legal, dominação tradicional e dominação carismática.

- BRANDÃO, Tânia Maria Pires. **A elite colonial piauiense: família e poder.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.
- BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização.** Teresina: EdUFPI, 1996.
- BURKE, Peter. **História e teoria social.** São Paulo: EdUNESP, 2002.
- CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. v.1.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLO BRANCO, R.P. **A civilização do couro.** Teresina: COMEPI, 1942.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- COSTA FILHO, Alcebiádes. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 - 1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político Brasileiro.** São Paulo: Globo, 1991. v. 1.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1990.
- JAICÓS. Inspetoria Paroquial da Vila. **Representação pública contra a professora Antônia rosa Dias de Freitas.** 1869. APPI.
- NUNES, Odilon. **Os primeiros currais.** Teresina: COMEPI, 1972.
- PIAUÍ. **Correspondência com os empregados públicos (1850-1889).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Correspondência Oficial com Diversos (1852 - 1868).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Registros dos empregados públicos (1859 - 1865).** Sala do Poder Executivo, APPI.
- PIAUÍ. **Relatórios e Mensagens da Presidência à Assembléia Legislativa do Piauí (1850-1889),** Biblioteca de apoio, APPI.
- PICOS (PI). **Inspetoria Paroquial de Picos. Representação pública contra o professor Justiniano Gil de Almeida.** 1869.
- PICOS (PI). **Pedido de reintegração do cargo de professor.** Justiniano Gil de Almeida. 1869.

- PINHEIRO FILHO, Celso. **História da imprensa no Piauí**. Teresina, PI: Zodíaco, 1997.
- QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: EdUFPI; JOÃO Pessoa: EdUFPB, 1998.
- RIZZINI, Irma. **A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial**: combates à política d'aldeia. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, n. 10, jul-dez. 2005.
- SAMPAIO, Antônio. **Velhas escolas - grandes mestres**. Esperantina, PI: Prefeitura Municipal, 1996.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Campus, 1988.
- SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2000.
- SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação**. In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- TERESINA (PI). **Diretoria Geral da Instrução Pública em Teresina**. Pedido de remoção da professora da cadeira de primeiras letras da Vila de Picos. 1869.
- TERESINA (PI). **Presidência da Província**. Demissão da professora da vila de Picos. 1869.
- VEIGA, Cynthia Greive. A institucionalização das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da profissão docente. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. **Anais...Natal**, 2002.
- VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Educação e sociedade picoense: 1850-1930**. . Teresina: EdUFPI, 2005.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão - Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - século XIX**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. v.II.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et all (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix LTDA, 1995.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: EdUnB, 1999. v.2.





# Resenhas



BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção educação contemporânea)

Valter Bracht é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutor pela Universidade de Oldenburg (Alemanha). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física do CEFD. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93 e 1993/95). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia. Felipe Quintão de Almeida tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Doutorando em Educação pela mesma instituição (CED/UFSC). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase nas discussões concernentes às suas atividades epistemológicas. Compõe a comissão editorial da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e a comissão científica do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, ambos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O livro "Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman" é constituído de cinco capítulos onde os autores, de forma fluente e objetiva, exploram a temática do confronto entre modernidade e pós-modernidade e suas repercussões na crise da pedagogia crítica, descortinando aos olhos dos leitores as relações entre emancipação, poder, subjetividade, saber e política, sob a perspectiva da sociologia de Bauman. Seguindo-se a dinâmica das discussões, a referida obra nos faz refletir inicialmente sobre a origem do termo "pós-moderno", enfatizando o trabalho de alguns autores, seguindo-se de uma exposição de como o debate modernidade versus pós-modernidade sugeriu uma crise nos principais fundamentos da pedagogia crítica, bem como suas principais características, possibilidades e antinomias. Na sequência das exposições, nos oferecem elementos que nos levam ainda a pensar em uma pedagogia crítica e em uma escola emancipatória.

Com o título de: "Mapeando o Pós-Moderno e sua Absorção no Âmbito da Educação (Física), no primeiro capítulo os autores tentam situar o que seria esse movimento denominado de Pós-Moderno utilizando-se para tal de posicionamentos de diversos autores tanto no âmbito da Educação, como da Educação Física. Por se constituir em um movimento impulsionado por pensadores da Escola de Frankfurt, tais como Adorno e Horkheimer que deram impulso a um pensamento desconstrutivo em relação à modernidade, os caminhos a se trilhar neste atual estado de crise apontam para duas direções, quais sejam, a de se repensar a modernidade e a do desenvolvimento das correntes antimodernas. É nesta última perspectiva que os autores posicionam seus esforços nesta obra.

Dentre as contribuições que tiveram como objetivo nos situar sobre o que seja essa pós-modernidade, são citados: Rouanet (1987) ao afirmar que a consciência pós-moderna não corresponde a uma realidade pós-moderna, sendo apenas um simples mal-estar da modernidade e portanto, é falsa no sentido em que se refere a uma ruptura que não houve e é verdadeira no sentido de que alude, de alguma forma às deformações da modernidade; Eagleton (1998), opta por uma leitura marxista da questão, onde o pós-modernismo abrange tanto uma forma de cultura contemporânea como também a um período histórico específico gerado por uma repulsa política, caracterizado menos como uma reação à derrota do comunismo que uma reação ao "sucesso" do capitalismo; Wood (1998,1999) segundo a qual, a pós-modernidade é mais bem compreendida como uma agenda, composta de uma ampla gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes; Peters (2000) que se propõe a distinguir pós-modernismo e pós-estruturalismo,

onde o primeiro se caracteriza por ter um sentido estético (transformação nas artes) e um sentido histórico e filosófico (ethos), enquanto que o segundo se caracteriza por ser uma reação filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo em se transformar em metaparadigma para as ciências sociais. Dentre essas e outras contribuições na tentativa de se situar frente ao que seja o pós-modernismo, apesar das imprecisões conceituais, percebe-se que nos últimos dez anos houve uma crescente produção teórica no campo educacional brasileiro influenciado por críticas pós-modernas, que por sua vez, recorriam a uma forma ou outra de interpretar a situação.

Dentro da tendência que considera o pós-moderno como um avanço do próprio moderno ou então a modernidade como um projeto inacabado, o autor inclui as contribuições de: Henry Giroux, Peter Maclaren, Michael Apple, Antônio Flávio Moreira, Pedro Goergen, Douglas Kellner, Nicholas Burbules. No caso da tendência que percebe uma modernidade abalada em suas noções epistemológicas, sendo vista como um projeto falido ou pelo menos carente de novas reformulações de temas que não puderam ser resolvidos na própria modernidade, tem como principais colaboradores: Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza, Paulo Ghiraldelli Júnior, dentre outros, sempre lembrando que mesmo entre eles diferenças teóricas importantes.

Voltando os olhares para a Educação Física Bracht relaciona algumas reflexões de autores da Educação Física que se identificam com alguns dos autores citados anteriormente, num esforço de situar o atual estágio do desenvolvimento em que a discussão se encontra, assim como, identificar limitações, aproximações, convergências e divergências que possibilitem avaliar os seus impactos na prática pedagógica. Nessa perspectiva Bracht e Almeida fazem referência aos trabalhos de alguns autores da Educação Física, dentre os quais podemos citar: Sadi (1999) que afirma que a condição pós-moderna ser composta pela reestruturação produtiva e cultural frutos de uma globalização financeira e de uma ofensiva neoliberal, podendo ser percebido seus efeitos no campo do lazer, uma condição pós-moderna do lazer; Ferreira (1996) em seus estudos sobre a regulamentação da profissão em Educação Física e esporte educacional, se posiciona acerca da pós-modernidade como sendo um envólucro para a velha modernidade capitalista, num movimento histórico de (pós)modernização de antigas concepções do velho capitalismo; Souza (1999) se posiciona no sentido uma nova reconstrução do projeto de modernidade e da razão iluminista, visto que, no contexto da Educação Física o pensamento pós-moderno avança na produção teórica a práticas corporais que proporcionem o desenvolvimento da sensibilidade e de certa adaptação à nova ordem negando-se enquanto sujeito histórico e social.

No segundo capítulo, intitulado de "A Pedagogia Crítica em Crise: entre o moderno e o pós-moderno" são trabalhados em um primeiro momento o entendimento do que seria esse tão presente estado de crise (crise da razão, da ciência, da cultura, dos valores, da ética, da escola) como sendo não mais um infortúnio ou desastre, mas antes e acima de tudo um estado no qual nenhum formato emergente se consolida e prevalece por muito tempo, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão, em outras palavras, vive-se um estado em que as incertezas são maiores que a confiança, ou seja um estado de impossibilidade da ordem. Os autores, alicerçados em Bauman, afirmam que esse estado de incerteza é o estado normal da sociedade humana tendo em vista que a busca da autonomia almejada por uma sociedade provém da consciência da não existência de significados garantidos, verdades absolutas e nem formas perenes. Dentro desta ótica, a tarefa não é mais a de explicar a crise para por fim a esta, mas sim, construir uma teoria que conviva com a incoerência e a desfuncionalidade sem a pretensão de se chegar a um destino claro ou a um estado de perfeição.

Esse estado de indefinições se estendeu por todos os campos, atingindo também as bases do que se convencionou chamar de teoria educacional crítica, assim designada

pelo "pensamento pós-moderno", visto que muito de seus pressupostos têm base em conceitos e razões universais. Esta razão submetida à crítica e à desconstrução expõe sua fragilidade e ambivalência, em contrapartida, constata-se a existência de várias razões, irreduzíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, discursos e epistemes específicos. A noção de sujeito também sofre críticas, visto que, na perspectiva pós-moderna ele vira uma ficção, ou seja, não possui um núcleo subjetivo essencial e autêntico, sendo dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, instituições e pelo discurso.

Abalada as noções de sujeito, toda uma filosofia do sujeito também sente esses efeitos e conseqüentemente a própria natureza da linguagem, que deixa de ser concebida como um instrumento neutro, transparente, estável passando a um estado de indeterminação. Deixa de existir uma relação direta entre o que se considera "verdadeira" e uma suposta realidade, ou seja, a ênfase agora são os processos que determinam se algo se tornou verdadeiro. O efeito prático disso é que deixa de existir aquela "verdadeira" educação (física) e/ou pedagogia crítica que estaria à espera de sua descoberta. A categoria "diferença" adquire relevância, indo além de uma problematização cultural e social, passando a ter implicações curriculares e pedagógicas. A pedagogia, nessa perspectiva significaria também a introdução da diferença em um mundo marcadamente reprodutor.

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo vão também contestar a visão de que o papel da pedagogia crítica seja a crítica ideológica, visto que, todo o conhecimento, mesmo o crítico, expressa uma vontade de poder, não escapando às relações de regulação e governo, ou melhor, dizendo, a pedagogia crítica não teria epistemologicamente um conhecimento verdadeiro (não ideológico). Também são atingidos os conceitos de metanarrativas por terem um fim universalizante. Chega-se a anunciar uma pedagogia pós-crítica.

Ganha força a idéia de que a crise e a incerteza do caminho verdadeiro é destinada a reinventar a realidade (pedagogia crítica), sendo a crítica radical destruição criativa (Beck, 1997).

No terceiro capítulo, os autores fazem um paralelo entre o que Bauman (2001) denominou de modernidade sólida e modernidade líquida, a primeira, compreendida como um período histórico tem como aspectos fundamentais: a beleza, a limpeza e principalmente a ordem.

Esse último aspecto, a ordem (monotonia, regularidade, repetição, previsibilidade), é o que mais se destaca na tentativa de se definir a modernidade. Segundo os autores, na modernidade o Estado-Nação moderno se proclama a única fonte dessa ordem e que fora dele todas as coisas são desordem e, portanto passíveis de serem eliminadas como se fossem ervas daninhas em um jardim harmonioso, visto que poderiam ameaçar o projeto de construção de um mundo harmonioso, livre de conflitos e dócil aos governantes. Para isso, a política moderna teria o papel de exterminar a ambivalência, ou tudo que não pudesse definido com precisão, cabia à filosofia deslegitimar todos os campos de conhecimento filosóficamente incontrolados ou incontroláveis (senso comum, crenças, superstições). Filósofos e governantes seriam, portanto legisladores da ordem.

Explica os autores que, ao tentar abarcar o inabarcável e substituir diversidade por uniformidade, a modernidade conseguiu foi produzir mais divisões, diversidades e ambivalências. A ordem e a ambivalência foram produtos da prática moderna.

Portanto, para Bauman (2001) a pós-modernidade (modernidade líquida) é a modernidade que admitiu a impraticabilidade do seu projeto original, ou seja, é a modernidade que atinge a sua fase autocrítica, sem limites e nem ponto final. A prática moderna continua, sendo que, agora despojada do objetivo que outrora a desencadeou.

Duas características distinguem nossa atual forma de modernidade (líquida) ou pós-modernidade: o flagrante colapso da idéia de um Estado de perfeição e a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. Para os autores, esse advento da modernidade líquida acompanhada de transformações de um Capitalismo pesado para um Capitalismo leve (software) representa um ponto de inflexão mais radical e rico do que a chegada do Capitalismo e da própria modernidade. Passa-se de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumidores, e que por sua vez, deve orientar-se não mais por normas, mas por desejos e seduções crescentes e transitórias. O poder panóptico da sociedade de produtores cede lugar ao poder sinóptico (muitos vigiam poucos) na sociedade dos consumidores.

Como deficiências da "prática pós-moderna" são apontadas: mal-estar da civilização gerada pela condição de ambivalência, indefinições, grande fluxo de novidades e instabilidades (economia política da incerteza), como também, a renúncia e abandono do Estado de suas principais responsabilidades como provedor de certezas, segurança e garantias, ou seja, a coerção que antes era monopólio de Estado, atualmente é difusa, de pequena escala, porém múltipla e ubíqua. A individualização é uma fatalidade, não uma escolha.

Para Bauman (2003), ser pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção de mundo, uma hierarquia de valores que se recusa a fazer julgamentos e a debater seriamente questões relativas a modos de vida por acreditar que não há nada a ser debatido.

Com o título de "Emancipação: aproximações com a obra de Zygmunt Bauman e sua "crise" no discurso educacional brasileiro, no quarto capítulo, ao apontar a reconstrução e/ou continuidade que os posicionamentos de Bauman proporcionam às análises de Adorno e Horkheimer, sem perder de vistas as devidas diferenças contextuais em que tais contribuições foram produzidas, os autores trazem à tona as possibilidades de emancipação que num primeiro momento (modernidade sólida) era libertar os indivíduos dos grilhões dos Estados Totalitários (homogeneizadores) e que num segundo momento (modernidade líquida) se invertem, ou seja, cabiam às teorias críticas lutar para ressuscitar a esfera pública e o poder público, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual. Coube à teoria crítica nos dois momentos históricos o papel de trazer à luz os muitos obstáculos que dificultam o caminho da emancipação.

Nesta perspectiva, são apontados e debatidos alguns obstáculo à emancipação, trazidos à tona pela teoria crítica, tais como: dificuldade em traduzir os problemas privados em questões públicas, recoletivizar as utopias privatizadas, fluidez das muitas classes, a lenta e ineficiente institucionalização das diferenças e sua intangibilidade e curto período de vida, a insistente contradição social (organização social heterônoma). Emancipação significa essa aceitação de sua própria contingência, fundamentada no reconhecimento da contingência como razão suficiente para viver e ter permissão para viver.

No que diz respeito à relação entre emancipação, educação e a desconfiança pós-crítica, constata-se que no Brasil as teorias e/ou pesquisas pós-críticas em educação não centram suas atenções nos estudos acerca da autonomia, emancipação do sujeito ou de sua subjetividade, apesar de tais temáticas estarem sempre presentes em seus discursos. Apesar disso, as posições pós-críticas foram capazes de mostrar que os sujeitos (subjetividade) são montados, produzidos em diferentes práticas discursivas dentro e fora da escola e que se combinam visando a regular as condutas, como também que o sujeito não existe fora de sua história, da linguagem, do discurso e das relações de poder.

Para os autores, o desafio do campo educacional é verificar se o projeto formativo de sujeitos autônomos, emancipados e livres ainda se sustenta como um pressuposto ou

ideal educativo crítico, visto que, o próprio conceito de sujeito sofreu um processo de resignificação (destruição) passando a ser visto apenas como um efeito, sem natureza humana monolítica isolada, não podendo ser analisado a partir dele próprio. Por isso que Bauman (2001) alerta-nos que o tipo de autonomia que tem mais chance de se desenvolver nessa sociedade ambígua e insegura não é aquela baseada na presença do outro, mas sim, contidas e centradas [no próprio umbigo].

Nesse sentido, a pedagogia crítica trabalharia no intuito de instrumentalizar os indivíduos para exercer criticamente a tarefa de sua autoconstituição, dotando-se de capacidades para desvendar as muitas antinomias que se colocam a essa oportunidade emancipatória, que está em constante movimento.

Na mesma temática, se questiona a presença de normatividade na própria pedagogia pós-crítica, por esta também expressar uma vontade de poder-saber e que podem ser identificadas, por exemplo, na construção e ação curricular. Assevera os autores que, todo conhecimento, sendo ideológico, estando atrelado ao binômio poder-saber, não escapa às relações de regulação e controle. Nessa perspectiva, afirmam os autores que é muito cedo para celebrarmos o fim da crítica ideológica, das metanarrativas (como relato universalizante da emancipação) ou da crítica como vocação do intelectual, como também o seu desaparecimento.

No quinto capítulo, o foco das discussões são a absolutização da diferença, culturalismo e a possibilidade de novas formas de se reconstruir essa que é a idéia central desses debates, ou seja, a diferença na modernidade líquida.

Sendo a crítica da identidade, um ponto de afinidade entre as reflexões de Adorno e Bauman, essa temática é trabalhada de expor as vantagens e/ou benefícios desse pluralismo (ampliar os horizontes e oportunidades de uma vida melhor), como também alguns pontos de conflito. Assim, ao assumir a postura de que a diferença é uma universalidade que não está aberta a negociação chama a atenção para o surgimento e necessidade de diferenciação de duas posturas, quais sejam: a solidariedade e a tolerância.

Para os autores, o respeito à alteridade do outro, às suas preferências, ao seu direito de ter preferências está o potencial emancipatório da contingência como destino, em outras palavras, trata-se de alcançar a unidade na diferença e a diferença na unidade. Nesse contexto, fala-se em "filosofias da diferença" para referir-se a essas tendências filosóficas contemporâneas que se centram em tal conceito (diferença, não-identidade), opondo-se nas filosofias que se fundamentam na dialética, principalmente à dialética de Hegel.

Para Bauman (2001) a principal contradição da modernidade em seu estágio líquido é esse abismo que se abre entre o direito a auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa auto-afirmação algo irrealista, ficando a nosso cargo, uma ação coletiva no sentido de, através da reflexão crítica e uma experimentação corajosa, aprendermos a manejá-la.

No âmbito da educação, o reconhecimento da "diferença" como categoria fundamental de análise tem repercutido também na educação física, como indicadora de uma tendência política (políticas de identidade) e resultado de modelos sociais e psicológicos de identidade e subjetividades. Educar significaria introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela seria apenas reprodução, ausência de movimento, morte. Pedagogia significaria diferença.

Portanto, o projeto formativo seria construído sem ter um molde, mas sim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto. Assevera os autores que, essa aceitação e exaltação da diferença nos levariam a duas direções: reconciliação adorniana com a

diferença e o conceito de identidade, como também, uma absolutização da diferença a tal ponto de argumentar que não exista nada além da diferença. Assim é que visualizamos as intenções de Bauman no sentido de se perceber a importância da solidariedade e da abertura ao diálogo para se inibir qualquer forma de opressão (políticas opressivas de identidade).

Por fim, ao se visualizar uma "sociedade da diferença", deveremos ter como meta educacional o questionamento de nossos próprios sistemas de diferença e o que eles significam nós e para todos os outros na democracia.

Portanto, a obra "Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman" por sua riqueza argumentativa, clareza e coerência, se constitui em valioso referencial para professores, alunos e estudiosos em Educação (Física), na medida em que nos convoca a refletirmos, desconstruirmos e reconstruirmos novos olhares acerca de aspectos que estão presentes no discurso e nas ações educativas (subjetividade, autonomia, emancipação, diferença), sob a ótica das teorias críticas pós-modernas, fato esse que faz da obra em questão uma referência atualizada e contextualizada e obrigatória.

Resenhado por Robert Maurício de Oliveira Araújo,  
Pós-Graduado em Educação Física Escolar pela  
Universidade Federal do Piauí e mestrando do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Piauí - UFPI.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

István Mészáros, professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, é um dos principais pensadores marxistas da atualidade. Discípulo e colaborador do filósofo Georg Lukács, com quem trabalhou na Universidade de Budapeste de 1954 até a repressão soviética ao levante de 1956, é um pensador radical. Profundo conhecedor da longa tradição dos estudos marxistas, formado em Filosofia em Budapeste, deu aula em universidades na Itália, Escócia, Canadá e Inglaterra. Já escreveu vários livros traduzidos em vários países e nos últimos anos, concentrou seus estudos e análises nas questões sociais do mundo globalizado e nos mecanismos de funcionamento do capitalismo. Ele fez o que alguns filósofos um dia pensaram em fazer: retomar a obra de Carl Marx e reescrever *O Capital*, levando em conta os acontecimentos do mundo atual. Crítico severo do capitalismo e um dos mais originais pensadores marxistas da atualidade, ele defende a idéia de que é possível construir uma sociedade pós-capitalista, livre das maldades do capital e também do capitalismo.

O ensaio que dá título a este volume, composto por uma apresentação, prefácio, por Emir Sader, o texto *A educação para além do capital* e obras do autor, foi inscrito por István Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no ano de 2004, afirmando cada vez mais suas convicções de que Educação não é um negócio, é criação, enfocando em suas reflexões a superação da lógica do capital, enfatizando cada vez mais sua preocupação com o direcionamento das políticas educacionais de hoje para o mercado de trabalho, utilizando-se da frase "a educação não é uma mercadoria" (p. 9).

Na apresentação dessa obra é feito uma síntese do conteúdo geral, repassando por uma breve contextualização histórica da vida do autor, onde se ressalta a origem e experiências que vieram contribuir para seu aprendizado sobre a exploração severa do capital sobre as pessoas e imposições de dominação dos mesmos por conglomerados estrangeiros. Seu trabalho como operário na Hungria e acesso ao estudo durante o período da guerra fria, mais precisamente no leste europeu, lhe concebe subsídios para melhor compreensão da educação como forma de superação de obstáculos da realidade, alertando ainda, para alguns questionamentos sobre a importância do acesso na escola como fator primordial para superação da lógica do capital, sendo condição necessária, mas não suficiente para evitar o processo de exclusão educacional. Evidencia que o grande desafio será não somente o acesso à escola, mas sua permanência, o que ainda não assegura o esquecimento social de milhões de pessoas, as quais são lembradas apenas em quadros estatísticos. Hoje já se convence sobre a forma de atuação no interior da escola, por meio da educação formal inserida nas instituições educacionais, como participante do processo de exclusão na educação escolar, reproduzindo estrutura de valores capitalistas que venha ser convenientes para a perpetuação de uma sociedade mercantil.

Pensando na ruptura com a lógica do capital, o autor traz algumas reflexões nessa obra, tais como: Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constituiu uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

É importante salientar, uma preocupação do autor para com uma educação onde professores e alunos possam ter o mínimo de liberdade possível para produzir conhecimento, ou seja, construir uma sociedade além do capital, sem um direcionamento ligado a exploração do tempo de lazer, imposição por parte das classes dominantes de um trabalho

alienante, onde as pessoas possam pensar em mudanças necessárias para uma transformação do trabalhador em agente político, que não se condicionem exclusivamente às atividades mercantis, castrando-as de tempo de reflexões, questionamentos, discussões que venham proporcionar voz para futuras transformações na sociedade e no mundo.

Por ser profundo conhecedor da obra de Marx, o autor sempre enfatiza a luta de classe como única solução para uma transformação radical na sociedade capitalista, aspirando mudanças no contexto do modelo econômico e políticas de caráter hegemônico imposto pelas classes mercantis dominante.

O prefácio da obra aqui resenhada apresenta a importância da emancipação humana no processo de mudança, contrapondo-se a estigmas da sociedade capitalista que favorece ao fornecimento de pessoal treinado para atender as necessidades do mercado de trabalho e os conhecimentos necessários a operacionalização do maquinário exigido para uma produtividade aos moldes do sistema acima mencionado. A educação é vista como parte integrante do estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe, como instrumento de perpetuação do sistema e não como mecanismo de emancipação humana.

A educação é vista como uma mercadoria imposta pelas classes dominantes onde existe uma ligação entre ela e o trabalho. Dentro da perspectiva do neoliberalismo os espaços educacionais acabam se transformando em espaços funcionais à lógica do consumo e do lucro. Frases como "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem seu preço" exemplificam o universo no qual a postura neoliberal está inserida. O processo educacional tomou novos rumos em direção à mídia, manipulando as massas, tirando-a do foco central da verdadeira função da instituição escola em proporcionar a transformação da sociedade através da construção de novos conhecimentos, sem uma imposição direcionada pela elite dominante. É de fundamental importância na sua luta emancipatória restabelecer os vínculos entre educação e trabalho.

Vivemos um momento de grande efervescência de informações e que muitas vezes não sabemos interpretar os fenômenos que se apresentam, tornando-nos o que se chama nos dias de hoje de "novo analfabetismo", pois é capaz de explicar, mas não de entender os fatos, bem característicos das políticas econômicas. Segundo o autor "explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital." (p. 18), que o mesmo costuma chamar de "contra-interiorização", de "contraconsciência", um processo de "transcendência positiva da autoalienação do trabalho" (p. 18).

É importante salientar, que Mézáros reescreve a obra o capital de Marx, em seu trabalho Para além do capital, que se tornou leitura indispensável no entendimento do sistema de relações capital-trabalho, suas contradições, limites, movimento e seu horizonte de superação. Enfoca ainda, a luta conta a exploração, opressão, dominação e alienação, dando a responsabilidade ao setor educacional no direcionamento da formação humana através da transformação social ampla e emancipadora.

A parte seguinte do livro, nos proporciona maior reflexão sobre o tema apresentado, principalmente no que diz respeito sua estruturação, quando o autor divide a parte referente A educação para além do capital, em três pontos importantes a serem abordados, a começar por Paracelso, grande pensador do século XVI, que define a "aprendizagem como a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender." (p. 23). Da mesma forma defende José Martí, apenas evidenciando restrições a serem tomadas, onde critica soluções tomadas pela nossa sociedade e resume a enorme tarefa que temos que desempenhar pela frente. A terceira epígrafe coloca em ênfase a linha divisória entre os socialistas utópicos, e dos



que tem que superar os antagonismos estruturais da nossa sociedade, os quais acabam bloqueando o avanço para mudanças necessárias, sem a qual não se pode aspirar a sobrevivência dos homens.

Uma reformulação da educação depende e está intimamente ligado ao processo social, pois a uma necessidade de que para se ter uma mudança no processo educacional, deve ocorrer juntamente com outra no que diz respeito à estrutura social, pois se não houver um valorização em modo de reprodução da sociedade, apenas alguns ajustes serão efetuados, inclusive no setor da educação. O que se vê é uma irreversibilidade categórica, no que se refere à lógica de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, como alternativa viável, tanto no âmbito material, como cultural e educacional.

A razão do fracasso das mudanças na sociedade por meio das reformas educacionais, do ponto de vista do capital, consiste no fato da fundamentação do sistema ser irreformáveis, pois por sua própria natureza o capital é incorrigível, incontestável, condição necessária para manutenção continuada do sistema. Para Mészáros "[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (p. 27). Por isso é necessário superar a barreira da lógica do capital, para que se tenha possibilidade de criar algo de novo, uma alternativa de educação diferente, superando a idéia da educação como instrumento de imposição do sistema capitalista.

O texto faz referências mais detalhada dos pensadores da burguesia iluminista a fim de mostrar os limites objetivos, intransponíveis mesmo quando ligados intenções subjetivas. De acordo com Adam Smith, "[...] a despeito do seu profundo compromisso com o modo capitalista de organização da reprodução econômica e social, condenou de forma clara o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora [...]" (p. 28), mesmo sendo muito pouco, se é que tem algum significado, pois o mesmo culpa os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõe essa situação infeliz. O segundo pensador, Robert Owen, denuncia a busca do lucro, do dinheiro por parte da classe empresarial, enfocando principalmente a forma de tratamento que é dado ao trabalhador, fazendo-o de mercadoria, um mero instrumento de ganho? Owen procura no processo educacional a válvula de escape para uma sociedade mais justa, originadas através do impacto da "razão" e do "esclarecimento", pregando não aos "convertidos", mas aos "inconvertíveis", que não conseguem pensar o trabalho em quaisquer outros termos a não ser como "mero instrumento de ganho". Nesse ponto o discurso de Owen também é falho, tornando-se problemático, pois tem que se conformar aos debilitantes limites do capital. O discurso de Owen revela a estreita inter-relação entre a utopia liberal, a defesa de procedimentos como o "passo a passo", "apenas com transigências", e o desejo de superar os problemas existentes "apenas por meio da força da razão".

O texto refere-se ao pensador do liberalismo moderno John Locke, retrata suas atitudes quando no governo inglês, determinando medidas de controlar as atividades dos pobres e a instituição de oficinas para os filhos deles, argumentando que os mesmos eram um fardo para a paróquia e seria uma solução a criação de escolas profissionalizantes com obrigatoriedade de frequência, entre quatro a treze anos. Mesmo não sendo religioso, sua principal preocupação era combinar uma disciplina de trabalho rigorosa e doutrina religiosa com uma máxima frugalidade financeira municipal e estatal. Nesse ponto se verifica que as medidas a serem tomadas aos pobres se diferenciavam de forma brutal as que os homens de razão consideravam como apropriadas para eles.

De acordo com as mudanças ocorridas na sociedade do capital, a educação passou a se adaptar, abandonando a brutalidade e violência imposta como instrumento educacional, anteriormente propagada até por figuras ilustres do liberalismo como John Locke, pois estava causando desperdícios econômicos e necessitava de novos meios de

aprendizagem que atendesse as novas exigências de mercado.

Outro ponto importante é com relação à educação informal, que também exerce um papel de suma importância na máquina do capital, pois em conjunto com a educação formal, ambas estritamente ligadas dentro do processo social, constroem uma forma do homem de pensar e questionar sua participação na sociedade mercantil. Fica claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema de capital, e nem de fornecer uma emancipação radical, tendo sim, como sua função produzir conformidade ou consenso, através de seus limites institucionalizados e legalmente sancionados.

A nossa aprendizagem está voltada no todo para as atividades que desempenhamos durante toda a vida, pois desde criança, repassando pela juventude e idade adulta, estamos constantemente em processo de aprendizagem até a morte, de acordo com o já referendado segundo Paracelso em suas citações, que mesmo escrito em sua época continua como atual. A grande questão levantada é de que forma aprendemos? Será que aprendizagem nos leva a realização como indivíduos ao estágio, de acordo com Marx, de indivíduos socialmente ricos humanamente, ou estamos a serviço da perpetuação do sistema alienante e dominante definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o caminho para se alcançar a auto-emancipação da humanidade? Será a adoção pelos indivíduos de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Outra citação, considerada sustentável e democrática, a ser ressaltada é referente a Gramsci quando argumenta a concepção tendenciosa da educação e vida intelectual, cujo o objetivo é de manter o proletariado no seu lugar, onde diz que o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens, fora do trabalho todo homem é um filósofo, artista, partilha uma concepção de mundo, tem uma conduta moral, e contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, estimula novas formas de pensamento. As formas como vão atuar dentro da sociedade dependerá das forças conflitantes, o grau de acentuação pode ser mais de manutenção do que de mudança, como pode ser ao contrário, ou ambas, simultaneamente. O grande desafio com relação à manutenção ou mudança de uma dada concepção de mundo, é a necessidade de modificar a internalização historicamente prevalecente. A mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante no mundo, o domínio do capital pode e deverá ser mudado.

Mészáros sempre ressaltava o processo de reestruturação radical orientado por uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual estão inseridos os indivíduos, envolvendo uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, reconquistando o controle total do próprio capital. Segundo a concepção Marxista a "[...] efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho [...]" (p. 65), deve ser encarado como uma tarefa inevitavelmente educacional, através da universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, onde ambas necessitam uma da outra para se tornarem viáveis.

Atualmente vivenciamos um mundo com crise na estrutura global do capital, uma época de transição da ordem social existente para outra, qualitativamente diferente, por isso a tarefa da educação, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora, ou seja, nenhuma pode ser posta na frente da outra, qualquer mudança ocorrida dentro da sociedade, terá seus efeitos no processo educacional. Ambas têm o êxito de se sustentarem, ou fracassam juntas, cabe a todos nós, pois sabemos que os educadores também têm de ser educados, mantê-las de pé.

A leitura do livro me proporcionou um vasto aprendizado, principalmente levando-se em conta uma mudança radical, rompendo com a lógica do capital, em prol da criação

de uma alternativa educacional diferente, proporcionando uma base sólida para efetivação de futuras pesquisas no campo educacional e uma nova consciência no repensar uma política educacional para além do capital. Assim sendo, leitores que queiram se aprofundar e conhecer mais opiniões e obras de Mészáros, a parte final traz algumas delas relacionadas.

Resenhado por Gilberto Escórcio Duarte Filho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), especialista em Docência do Ensino Superior (UFPI), graduado em Pedagogia (UFPI) e Direito (UNIFOR).

E-mail: gibaduarte@hotmail.com.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p.

Maurice Tardif é educador e sociólogo canadense, pesquisador conhecido internacionalmente e professor titular da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa sobre a profissão docente. É membro de vários grupos, comissões e associações de pesquisa no Brasil, principalmente na área de formação de professores.

Esta obra discute o saber dos professores em sua profissão e está dividida em duas partes. A primeira, intitulada "O saber dos professores em seu trabalho" e a segunda, intitulada "O saber dos professores em sua formação".

A obra traz uma parte introdutória onde o autor nos chama a atenção para dois extremos da natureza social do saber docente: o mentalismo, que reduz os saberes docentes aos processos mentais; e o sociologismo, que é a total eliminação da contribuição dos atores na construção concreta do saber. E, em contrapartida, defende a natureza social do saber docente.

No capítulo inicial, intitulado "Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente", o autor tece vários questionamentos em busca de uma reflexão sobre o campo de conhecimento dos professores. O autor é enfático ao colocar a diferença entre o saber da formação e os saberes da experiência. Os saberes da formação vêm carregados de discurso acadêmico e se impõem no sentido de produzirem conhecimentos sem considerar os atores (docentes) envolvidos no processo. Os saberes da experiência são fundamentados na prática cotidiana e no conhecimento da realidade vivida. O autor alerta os docentes para a socialização dos saberes da experiência com áreas produtoras de conhecimento, para assim legitimarem sua produção. Também defende uma "parceria entre professores, corpus universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional" (p.55).

No segundo capítulo, intitulado "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", traz uma discussão sobre como ensinar provém da história de vida dos professores e do seu desenvolvimento durante toda a sua carreira profissional, dando destaque aos saberes da experiência, no qual é modelado no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos professores. Durante essa trajetória o professor constrói suas atitudes e maneiras de saber ser e saber fazer.

No terceiro capítulo, denominado "O trabalho docente, a pedagogia e o ensino - interações humanas, tecnologias e dilemas", procura mostrar como o trabalho dos professores é diferente do trabalho industrial, bem como, o autor faz uma contextualização da pesquisa sobre a formação docente no Brasil, que a partir dos anos de 1990 passa a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico de possibilidades de investigação.

No quarto capítulo, intitulado "Elementos para uma teoria da prática educativa", o autor fundamenta-se na abordagem das teorias contemporâneas da ação e na história das concepções da atividade educacional, para mostrar que a prática educacional constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, tendo significativa relevância histórica, pois originalmente foi considerada uma arte, depois, na modernidade, uma técnica e atualmente uma interação. Dessa forma, torna-se necessário aos professores o conhecimento desse processo histórico para uma melhor compreensão da natureza do saber que serve de base ao ensino.

No quinto capítulo, que encerra a primeira parte do livro e tem por título "O professor enquanto ator racional - que racionalidade, que saber, que juízo?", o autor fornece

pistas para responder ao seguinte questionamento: o que se deve entender por saber? Na sua concepção, a definição de saber é concebida de três formas e está apoiada em função de três lugares: a subjetividade, o juízo e, finalmente, o argumento. Na primeira concepção, o saber equivale à certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional: é uma intuição ou uma representação subjetiva, resultante da indução ou de uma cadeia de raciocínios. Na segunda concepção, o saber é considerado o juízo verdadeiro sobre alguma coisa: é o ato de julgar os discursos sobre os fatos (realidade objetiva), excluindo-se aqui, os juízos de valor (subjetivos) e a vivência. Na terceira concepção, o saber consiste na atividade discursiva desenvolvida de forma intersubjetiva: mais do que representação subjetiva ou correspondência entre asserções e fatos, é a capacidade de debater com outras pessoas, através de palavras e ações, a fim de obter consensos racionais. Para Tardif embora tais concepções sejam diferentes elas têm em comum de maneira global e sistemática a idéia de experiência de racionalidade, isto é, tem como fundamento o pensamento do sujeito racional. Todavia, dentre as três concepções citadas, a última é a que se coaduna ao saber docente.

A segunda parte do livro inicia-se com o sexto capítulo denominado "Os professores enquanto sujeitos do conhecimento", no qual o autor elenca algumas conseqüências das concepções atuais relativas à subjetividade e ao seu papel no ensino. E propõe uma reflexão do saber fazer, das competências e habilidades que fundamentam a prática dos professores no ambiente escolar.

No sétimo capítulo intitulado "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a profissão docente". Nele o autor faz uma análise sobre a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação do professor. Onde, por um lado, haveria um movimento de profissionalização do trabalho docente e, por outro, a formação estaria passando por um período de crise. E, portanto, é nesse contexto duplamente coercitivo que o autor tenta lançar as bases de uma verdadeira epistemologia da prática dos professores, ao mesmo tempo procura mostrar as conseqüências dessa epistemologia para as concepções e práticas atuais.

Finalmente, o oitavo capítulo intitulado "Ambigüidade do saber docente", apresenta um balanço crítico das reformas empreendidas durante a década de 1990 sobre formação de professores, e tece suas discussões quanto à necessidade de reflexão no que tange à formação docente que, para ele deve ser uma formação de "alto nível" com destaque para pesquisa em educação proporcionando aos professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática.

Considero esta obra de suma importância para os estudantes e pesquisadores de pós-graduação em educação, e também para os educadores em geral, discentes do curso de pedagogia e demais licenciaturas, uma vez que a mesma proporciona um melhor entendimento sobre seus próprios saberes e sua formação. A despeito da pluralidade de autores referidos, a obra não é hermética, ao contrário, possui uma linguagem clara e acessível aliada a uma argumentação coerente e precisa. Assim, a leitura da referida obra é altamente recomendável.

Resenhado por Fernanda Antônia Barbosa da Mota,  
mestre em educação, professora do Curso de  
Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Origem da Desigualdade entre os Homens**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2000.

Jean Jacques Rousseau, escritor, filósofo, nasceu em Genebra na Suíça, em 1712. Foi um dos pensadores mais considerados na Europa do século XVIII, sendo um dos filósofos da doutrina que ele mesmo chamou "materialismo dos sensatos", ou "teísmo", ou "religião civil". Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores pais da ciência política moderna. Tornou-se famoso por suas idéias filosóficas revolucionárias para a época. Sua filosofia, partidária de uma educação natural, sempre esteve vinculada a uma concepção otimista do homem e da natureza. Seu pensamento político, baseado na idéia da bondade natural do homem, levou-o a criticar em diversas ocasiões a desnaturalização, a injustiça e a opressão da sociedade contemporânea. Viu suas idéias serem condenadas pela sociedade da época, sendo forçado a viver como errante no país que escolhera para viver, França, aonde vem a falecer em julho de 1778.

As idéias de Rousseau, sem dúvida, influenciaram de modo marcante os homens que protagonizaram a Revolução Francesa de 1789, onde as concepções liberais se difundiram e guiaram ideologicamente a Revolução. Filósofo da natureza, da liberdade e igualdade, com suas obras, até hoje, inquieta a humanidade. Destacam-se entre suas principais obras, além da que se refere a presente resenha: O contrato social (1762); Emílio ou Da Educação (1762); Discurso sobre as Ciências e as Artes, entre outros.

O livro A Origem da Desigualdade entre os Homens, objeto desta resenha, em sua sétima edição, é parte da coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. A obra é uma crítica à sociedade moderna e um alerta sobre a exploração do homem pelo próprio homem. É também uma sátira à sociedade que privilegia o ter e não o ser. Aqui, Rousseau prega a volta do homem ao seu estado natural, sob novas formas de organização social, voltada ao amor à natureza que pressupõe liberdade de ser, liberdade de crescer, liberdade de se conglomerar e de se reorganizar. Para o autor, o homem é naturalmente bom, nasceu livre, porém sua maldade ou sua deteriorização adveio com a sociedade que não só permitiu, mas impôs a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras leis que privilegiavam uma classe dominante em detrimento da grande maioria, instaurando assim, a desigualdade em todos os seguimentos da sociedade humana. Mesmo com algumas passagens redundantes e por vezes repetitivas, A Origem da Desigualdade entre os Homens tem uma leitura fácil e agradável. O livro traz, em um total de 112 páginas, uma Apresentação redigida pelo tradutor, Vida e Obra de Jean-Jaques Rousseau, Discurso à Republica de Genebra, Prefácio de autoria do próprio Rousseau em 1754, Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens, Parte 1, Parte 2 e, por último, nas Notas, o livro traz informações úteis para um melhor entendimento das passagens do texto.

Em uma breve, mas clara, apresentação, Ciro Mioranza, o tradutor da obra, introduz o pensamento rousseauriano que fundamentou o livro, bem como aborda temas recorrentes que embasam o leitor, propiciando uma melhor compreensão da obra. O Tradutor ainda destaca a relevância de ontem e de hoje do livro, assim como sua influência na sociedade contemporânea.

Em "Discurso à Republica de Genebra" Rousseau declara, a uma platéia de magistrados, suas crenças sobre a sociedade, sobre a liberdade e sobre o homem. Aqui, de maneira rebuscada e se utilizando de vocabulário confuso, parece descrever uma sociedade ideal (sua sociedade ideal) para se viver, uma pátria onde todos vivem bem.

Com esse discurso, de certa maneira, contradiz suas próprias crenças ao elogiar demasiadamente os magistrados que o escutam, sendo esses fiéis representantes da classe dominadora, aquela que apóia a subserviência e a tirania. O que não se sabe ao certo é se a forma como Rousseau se dirige aos magistrados é realmente um "ajoeilhamento" perante a sua autoridade ou uma sutil ironia àqueles que o escutam.

No Prefácio, escrito de forma coesa e concisa, Rousseau faz esclarecimentos sobre a própria natureza do homem, haja vista acreditar "[...] que para se conhecer a fonte das desigualdades entre os homens, primeiro se faz necessário conhecer o próprio homem. [...]" (p. 21). Nesse sentido, o autor introduz a afirmação de que a natureza humana foi, ao longo dos tempos, alterada de tal forma que, nos tempos da obra, não se parecia nem um pouco com aquela observada no princípio da humanidade. Afirma ainda, que foi através dessas mudanças sucessivas da constituição humana que se deu a origem da desigualdade entre os homens, e que se faz necessário identificar onde e em que época se registra a primeira ocorrência. Doravante, essa primeira fonte da desigualdade, através da análise da mudança na natureza do homem, de sua constituição e de seu estado, pode ou poderia deduzir os princípios desse processo.

No "Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens", o autor define o termo desigualdade de acordo com o sentido a que recebe em sua obra. Ele afirma que existem dois tipos de desigualdade, uma a que chama de Natural ou Física, estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças, etc. E a outra, chamada por ele de Desigualdade Moral ou Política, que depende de uma convenção e que é estabelecida pelos homens. É justamente desse segundo tipo de desigualdade que Rousseau trata em seu livro. Com o objetivo de assinalar no progresso das coisas o momento em que a natureza foi submetida à lei e explicar por que o forte pôde definir-se por servir o fraco e o povo adquirir uma tranqüilidade, o autor tenta responder à questão: "o que poderia ter-se tornado o gênero humano se tivesse ficado abandonado a si mesmo?". E é a partir da resposta a tal indagação que Rousseau conta, da maneira como acredita, a história da humanidade.

Na Primeira Parte, Rousseau percorre 26 longas páginas tentando fazer clara a diferença entre a natureza do homem e a dos outros animais, assim como, em um segundo momento, as diferenças do homem selvagem para o homem moderno. Se utilizando para tal de todos os argumentos que possui, enfatizando uns e citando outros, até chegar à conclusão de que o que distingue o homem dos animais não é a razão e sim a liberdade, e o que distingue o selvagem do homem moderno não é a desigualdade propriamente dita, mas a perfectibilidade, as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural tem em potencial.

"[...] para bem julgar o estado natural do homem, considerá-lo desde sua origem e examiná-lo no primeiro embrião da espécie [...]" (p. 31). Com essa afirmativa, referente ao primeiro dilema, Rousseau declara sua intenção de discorrer sobre o homem, não do ponto de vista de seu desenvolvimento, nem como animal enquanto simples ser vivo, mas sim, como ele mesmo define: "o ser constituído de todos os dons sobrenaturais que pudesse ter recebido e de todas as faculdades artificiais que pudesse ter adquirido". Nessa parte ele mostra, por várias razões, que o homem é superior aos demais animais e, principalmente, através da faculdade que o homem tem de se aperfeiçoar é que fica mais nítida tal superioridade.

Ainda na primeira Parte, é feita a diferenciação do homem moderno para o homem selvagem. Perfazendo uma crítica ao pensamento de Tomas Hobbes que via o homem como um ser naturalmente mau, vicioso porque não conhece a virtude, Rousseau aborda tanto as características físicas (enfermidades, a infância, a velhice e as doenças) quanto o lado metafísico e moral dos homens. Como ponto crucial dessa passagem, destaca

que o estado de natureza do homem é aquele em que o cuidado de nossa conservação é menos prejudicial à dos outros e que esse estado é o mais apropriado à paz e o mais conveniente ao gênero humano. Para embasar e, de certa forma comprovar, seu pensamento, Rousseau faz uso de muitas exemplificações, dentre elas, a mais contundente é o destaque dado à língua humana, seu surgimento e evolução.

Depois de, na primeira Parte do livro, haver provado que a desigualdade é sensível apenas no estado de natureza, Rousseau tenta mostrar, na segunda Parte, a origem e os progressos dessa desigualdade nos sucessivos desenvolvimentos do espírito humano. Ele afirma que na medida em que vai interagindo com o meio - e esse contato é inevitável -, o homem vai sofrendo adaptações e essa característica está na origem de todos os males da civilização, ou seja, à medida que o gênero humano se estendia, as dificuldades se multiplicavam para os homens.

Aqui, o autor discorre, inicialmente, sobre a sociedade civil e a idéia de propriedade construída ao longo dos tempos pelo homem, a qual surgiu verdadeiramente, de acordo com Rousseau, quando "[...] o primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer 'isto é meu' e encontrou pessoas bastante simples para acreditar." (p. 57). Essa idéia de posse, para Rousseau, se tornou um dos maiores males da humanidade aonde os homens chegam ao ponto de sentir que a privação de suas posses se tornou muito mais cruel do que o quanto sua posse havia sido prazerosa, "[...] e tornaram-se infelizes ao perdê-las, sem ficarem felizes ao possuí-las." (p. 61). E é, a partir desse sentimento de posse cultivado pelo homem, que derivam os outros males que assolam a humanidade, tais como: a preferência, o ciúme, a discórdia, a desigualdade, o vício, a vaidade, entre outros, muitos outros.

Nos primórdios da sociedade as coisas poderiam ter ficado iguais se os talentos e habilidades fossem iguais, se tudo fosse repartido igualmente, porém a proporção que nada mantinha foi logo rompida. O mais forte que executava maior trabalho conseqüentemente tinha mais, o mais destro tirava melhor proveito do que possuía. E assim, trabalhando "igualmente", um ganhava muito, enquanto outro mal tirava do que sobreviver. E é exatamente nesse ponto que essas diferenças entre os homens passam a ser percebidas, quando essas circunstâncias se tornam mais sensíveis, dando ênfase à tão falada desigualdade natural, ocasionando, mais adiante, a dominação e servidão dos que têm mais sobre os que menos possuem. Assim, "[...] de livre e independente que o homem havia sido anteriormente, aí está ele, por uma multidão de novas necessidades, submetido a toda natureza e principalmente os seus semelhantes [...]" (p. 68).

Como segundo ponto nessa passagem, Rousseau afirma que a desigualdade entre os homens tem as seguintes origens: divisão do trabalho, desenvolvimento da agricultura e descoberta da metalurgia. O cultivo das terras pelo homem provocou a repartição das mesmas e, assim, se desenvolveu a propriedade privada, que daria fim a tão estimada liberdade do homem. Com a instituição da propriedade privada o estado de natureza é substituído, então, pelo estado de guerra: preocupados mais em ter do que em ser, os homens começam a entrar em conflito uns com os outros. Desse modo, surge então a necessidade de se estabelecer regras e normas para controlá-los - as leis. É preciso, portanto, estabelecer o Estado, juntamente com suas leis, dando início, assim, ao surgimento da sociedade que conhecemos.

É preciso dizer, para concluir, que Rousseau está longe de ser um revolucionário. Ele diz, através de sua obra, que o homem seria muito mais feliz sem o surgimento da propriedade privada e do conseqüente desenvolvimento da sociedade. No entanto, não apresenta nenhuma alternativa aparente para essa realidade e admite inclusive que o fim do estado de natureza, pela própria característica de "perfectibilidade" do homem, era inevitável. O pensador também afirma que o estado de natureza pode nunca ter existido -



como podemos saber então? O fato é que, mesmo sendo considerado um opúsculo (pequena obra), A Origem da Desigualdade entre os Homens de Rousseau trás à tona a utilização inadequada dos instrumentos que o homem dispõe para se organizar como grupo social, desrespeitando a liberdade individual, a bondade e a inocência inatas do ser humano. Esta pequena obra trouxe, para a Europa do século XVIII, idéias revolucionárias e, para o homem do século XXI, não deixa de ser motivo de grande reflexão.

Resenhado por Sidclay Ferreira Maia, mestrando do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, especialista em Recursos Humanos (UFPI), Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Piauí e graduado em Administração de Empresas (UFPI).

E-mal: [sidmaia@hotmail.com](mailto:sidmaia@hotmail.com)







# Resumos

SANTOS, Marilde Chaves dos. **Políticas de inclusão de jovens em instituições educativas "alternativas" de Teresina-PI**: Escola Municipal "Nau Cidadã" e Casa de Metara. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Compreender as juventudes em suas múltiplas manifestações constitui-se numa necessidade da escola para que esta se concretize como veículo de inclusão social. Visando adentrar nesta temática, este estudo teve como objetivo analisar ações de duas instituições educativas que atendiam jovens em "situação de risco", com o intuito de perceber elementos de inclusão. Para tanto, procurei captar representações sociais de funcionários destas instituições sobre os jovens por elas atendidos e destes sobre as escolas por eles freqüentadas no percurso de sua escolarização. Optei por uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada através de estudo de caso, cujos dados foram coletados através de questionários, entrevistas e observações registradas em diário de campo. Para análise e interpretação destes dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo. Revisitei, de forma breve, a história do Brasil para compreender como se produziram duas visões de infância e de juventude: uma de criança outra de menor. Com a segunda, estão identificados os jovens atendidos pelas duas casas. Tracei o perfil destes jovens destacando os seguintes aspectos: situação familiar, renda, situação escolar, ocupação do tempo livre e expectativas de futuro. Ao identificar as representações sociais dos funcionários destas instituições, constatei que estes funcionários representam os jovens da seguinte maneira: meninos de rua, crianças carentes, adolescentes em situação de risco e jovens. Percebi que há relações tanto entre a forma como os funcionários representam os alunos e as atitudes tomadas em relação a eles, bem como entre estas representações e aspectos que estes funcionários consideram como inclusivos na prática educativa destas instituições. Com relação aos alunos, apreendi que estes representavam as escolas por eles freqüentadas como local onde se preparam intelectualmente e para o mercado de trabalho, como escola redentora e como local de proteção. Confrontaram, ainda, estas representações com a escola real, por eles percebida como um local monótono, burocrático e anacrônico.

**Palavras-chaves:** Escola. Juventude. Representações Sociais.

ALBANO, Ronaldo Matos. **A construção social da identidade de gênero de alunos do liceu piauiense**: sinalizando diferenças e desigualdades. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este estudo tem como objetivo investigar como os alunos do ensino médio do Liceu Piauiense constroem sua identidade de gênero. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla acerca da identidade de gênero, de modo que possamos compreender como os adolescentes se reconhecem como homem e como mulher, em que medida a construção dos seus papéis sexuais influenciam na construção das suas identidades de gênero, como as discussões sobre gênero e/ou sexualidade estão presentes na família e na escola desses adolescentes e ainda de que forma esses espaços familiar e escolar contribuem nesse processo. O interesse em desenvolver esse estudo se origina e justifica-se tendo em vista a importância e a carência de estudos que dêem conta de investigar o processo em si de construção da identidade de gênero dos adolescentes. Fundamentados na concepção de que o ser humano se desenvolve em um processo contínuo e dinâmico, realizamos a análise teórica e a pesquisa empírica. Na análise teórica nos ancoramos na tese de Ciampa (1987, 1994, 2000), que define a identidade como um processo de metamorfose que tende à emancipação, nos estudos especialmente de Louro (1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2007) dentre outros, para fundamentar as discussões sobre gênero, e ainda em Ozella (2003), Aguiar; Bock e Ozella (2001), Moita Lopes (2002), dentre outros, para refletirmos sobre a adolescência. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica do grupo focal para a coleta dos dados, em um grupo formado por dez alunos, e realizamos a análise de conteúdo para interpretarmos esses dados. Os resultados nos permitem compreender que a identidade de gênero dos adolescentes é construída mediante as suas vivências nos vários contextos dos quais fazem parte e que os construtos sociais e culturais acerca do masculino e do feminino influenciam nessa construção, evidenciando que eles tendem a reproduzir os estereótipos sociais de desigualdades e de diferenciações entre os sexos ao se reconhecerem como homens e como mulheres. Os referenciais sexuais dos adolescentes também determinam essa consciência de gênero deles, bem como os padrões e papéis desempenhados pela família e pela escola em relação às questões sobre gênero e sexualidade. No entanto, os adolescentes dão indícios de possibilidades emancipatórias acerca da consciência do ser homem e do ser mulher, à medida que sinalizam também significados e sentidos que vão de encontro aos estigmas preconceituosos sobre gênero e sexualidade fortemente presentes nos espaços familiar e escolar.

**Palavras-chave:** Identidade. Gênero. Adolescência. Escola. Família

COSTA JÚNIOR, José Ribamar Santos. **A criatividade na prática docente do professor de arte:** um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Esta pesquisa teve como ponto de partida nossa reflexão sobre a prática pedagógica do professor de arte. Observamos que, assim como nós, outros profissionais dessa área apresentam conflitos que exigem certas competências nas tomadas de decisões que podem equacionar as problemáticas emergentes e também reestruturar a nossa própria prática em sala de aula. As experiências que tivemos por muitos anos ao lecionarmos essa disciplina nos levaram a crer que entre muitas competências esperadas de um professor está a criatividade. Partindo dessa idéia, projetamos esse estudo no sentido de analisarmos como esta capacidade se manifesta na prática pedagógica do professor de arte do ensino fundamental em escolas municipais de Teresina - PI. De forma mais específica, buscamos identificar alguns aspectos determinantes na formação do habitus do professor de arte, observar quais dos elementos que caracterizam uma prática pedagógica criativa estão presentes na forma de ensinar do professor de arte, conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo do professor de arte pesquisado e por fim, saber quais os maiores impedimentos encontradas pelo professor de arte em sua prática pedagógica. Para tanto, partimos do conceito de habitus elaborado por Bordieu (2004) para caracterizar a prática pedagógica e, no que se refere ao estudo sobre criatividade, nos orientamos na teoria de Torre (2005), que define como prática pedagógica criativa, uma prática que apresenta em suas diferentes fases, características atribuídas ao processo criativo, como a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação. Buscamos, pois, nesta pesquisa, verificar no comportamento didático do professor essas quatro fases. Participaram dessa pesquisa dois professores e duas professoras de arte com experiências profissionais de 5 a 20 anos de trabalho na rede de ensino público de Teresina-PI. Para alcançar o objetivo proposto, optamos pela pesquisa quali-quantitativa, e os instrumentos de coleta de dados usados foram a entrevista, o questionário e a observação. Além de Torre (2005), procuramos sustentação teórico-metodológica em estudiosos que pesquisam as práticas pedagógicas em sentido amplo, como Libâneo (1994), Perrenoud (1997) e Tardif (2002). Na área do ensino de Arte apoiamos-nos em Barbosa (1998), Gombrich (1993) e Ostrower (2002) e em relação ao habitus utilizamos Bourdieu (2004), entre outros. A partir da análise e cruzamento dos dados identificamos os professores que se enquadram dentro da proposta de uma prática pedagógica criativa. Observamos ainda, os fatores que têm atrapalhado a prática do professor em sala de aula, Procuramos também definir o potencial criativo dos professores envolvidos na pesquisa. Acreditamos, desta forma, que os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma reflexão não só do professor de arte sobre sua prática, mas também de professores de outras áreas, e de outros profissionais da educação em nosso Estado. Esperamos que outras pesquisas possam ser desenvolvidas a partir desta, visando à construção de conhecimentos para uma prática pedagógica coerente com as finalidades da educação, que envolva a importância da arte no desenvolvimento e formação dos sujeitos em suas dimensões criativa, histórica e social.

**Palavras-chave:** Criatividade. Prática Pedagógica. Ensino de Arte.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e memória da educação infantil em Teresina: Piauí (1968 - 1996)**. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que tem como objetivo reconstituir a História e a Memória da Educação Infantil em Teresina. Faz-se uma retrospectiva histórica da realidade educacional infantil no espaço piauiense, focando a atenção na cidade de Teresina dentro do recorte temporal compreendido entre os anos de 1968 a 1996, limites estes demarcados pela consolidação da educação infantil nesta cidade com os trabalhos desenvolvidos pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) e pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), que veio dar uma nova configuração a este nível de ensino, institucionalizando-o de forma mais significativa. Na produção deste trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, utilizando os escassos escritos encontrados no Arquivo Público do Piauí e no arquivo do extinto Instituto de Educação Antonino Freire; a pesquisa bibliográfica realizada em livros e periódicos localizados nas bibliotecas públicas e particulares; e a História Oral, dando voz àqueles que fizeram parte do cotidiano dos jardins de infância desta época. A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nas idéias de autores como Ariès (1986), Burke (1992), Thompson (1992), Bom Meihy (1996), Halbwacks (1999), Arce (2002), Kuhlmann Jr. (2003/2005), Kramer (2003) e outros. Nos resultados encontrados, percebemos que no Piauí o atendimento escolar voltado para crianças com idade de 4 a 6 anos se deu de forma lenta, sendo as primeiras investidas públicas realizadas na década de 1930, a princípio com a intenção assistencialista e de servir de tirocínio às futuras professoras oriundas da Escola Normal Oficial. Este ramo da educação, porém, não obteve a devida atenção, ficando mais a cargo da iniciativa privada. Foi somente no final da década de 1960, com o esforço conjunto da Igreja Católica, Ministério da Saúde (Departamento Nacional da Criança), Secretaria da Educação e da Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Teresina, Serviço de Merenda Escolar e comunidade que a educação infantil consolida-se em Teresina, voltando-se, principalmente para o atendimento à criança pobre. A partir de então, a educação infantil passou a evoluir e receber maior zelo culminando com as novas diretrizes implantadas pela LDB nº 9394/96. Pretendemos com este trabalho contribuir para a construção da História da Educação do Piauí e conseqüentemente para a historiografia brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. História. Memória. História da Educação no Piauí. Teresina.



SILVA, Julival Alves da. **Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública.** 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este trabalho discute a influência dos saberes da experiência na formação de professores, a partir da realidade formativa de um curso de Pedagogia, oferecido na modalidade convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura de Teresina, destinado a qualificar, em nível superior, cinquenta professores de profissão da rede pública municipal de ensino. Toma como objeto de estudo as percepções, concepções e opiniões dos professores experientes na vivência e reflexão de seu processo de formação, com o objetivo de discutir sobre as possibilidades de influência de seus saberes da experiência na construção e concretização de um ideário de professor orientado para o desenvolvimento da pesquisa, da reflexão e da crítica. É uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida sob o formato de estudo de caso de tipo etnográfico, utilizando a observação participante, a aplicação de questionário para levantamento do perfil profissional dos participantes, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Embasada epistemologicamente nos pressupostos da Teoria Crítica, recorre a pensadores da Escola de Frankfurt como Adorno e Horkheimer e a autores contemporâneos como Giroux, McLaren, Pucci e Sobreira, entre outros. Em seus resultados, permite reconhecer que a despeito das limitações que acompanham a formação pregressa dos professores experientes e as condições concretas em que desenvolvem o exercício da profissão, eles possuem leituras de sua realidade e da realidade do processo formativo do curso de Pedagogia que, se submetidas a um sério diálogo com a Universidade, podem favorecer uma redefinição dos enfoques nas práticas formativas, tendo em vista a contemplação e a priorização de problemáticas que assolam o cotidiano da escola pública, no sentido de aprofundar sua compreensão e orientar os professores quanto a caminhos coletivos para seu enfrentamento. Os resultados também revelam que, a despeito da necessária ênfase na prática educativa, os conceitos teóricos que devem iluminar essas práticas não podem ficar alijados na formação. O processo formativo deve destinar mais espaço para uma compreensão teórica da realidade educativa, tomada a partir da experiência e da reflexão sobre as práticas.

**Palavras-chave:** Saberes da Experiência. Formação de Professores. Teoria Crítica. Escola Pública.

COSTA, Célia Revilândia. **ENTRE RIOS E LETRAS UM ESTUDO SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI.** TERESINA, 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Este estudo teve como objetivo investigar os métodos de alfabetização, na rede pública municipal de ensino em Teresina-PI onde coexistem duas proposta de alfabetização distintas, entre si, quanto à concepção de linguagem e formatação metodológica. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla que se processam em nível de políticas públicas de alfabetização e em nível de teorizações acerca do processo de alfabetização alargando os entendimentos para além do ringue ideológico de disputa de métodos. O interesse em desenvolver esse estudo originou-se e justifica-se em virtude da existência rara de uma rede pública de ensino que, adota oficialmente duas proposta de alfabetização. A pesquisa surge num período de efervescência de debates sobre alfabetização tanto em nível nacional, com a proposta de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto em nível municipal, que após a consolidação de uma proposta baseada em teorias sócio-interacionista e construtivista, o município optou pelo Método Alfa e Beto, o qual é baseado numa concepção fônica de alfabetização. Sem fazer opções por nenhuma delas, o estudo reúne autores exponenciais de cada uma das propostas de alfabetização tais como Soares (1996, 1997, 1998, 2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Braggio (1992) e Smith (1999) para os quais a aquisição da língua constitui-se num fenômeno social; e Oliveira e Chadwick (2002, 2006) e Capovilla (2004) para os quais a aquisição da língua é um processo individual, controlável na medida em que é condicionado à formação de uma consciência fonológica. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica de entrevista semi estruturada com um grupo de vinte e seis professoras alfabetizadoras lotadas em escolas onde coexistiam duas propostas de alfabetização nas quais haviam pelo menos uma turma representativa de cada proposta de alfabetização, cuja diferença no quantitativo de alunos não ultrapassasse três e cujo índice de não-alfabetizados não fosse superior a 5%. Para subsidiar a análise dos dados, foram entrevistadas as pedagogas das respectivas escolas e aplicado um questionário a uma amostra aleatória formada 95 professoras alfabetizadoras da rede. Utilizamos a análise de conteúdo na interpretação dos dados obtidos, os quais nos permitiu compreender que a discussão sobre a "superioridade" de um método em detrimento do outro esvazia-se na imprevisibilidade do cotidiano das aulas quando o docente renega os limites impostos pelos métodos e busca nas conexões de sua história e profissionalização as respostas necessárias.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Método. Escola.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores no Semi-Árido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

Os programas de formação continuada de professores voltados para a reflexão crítica e para a valorização dos saberes docentes estão em processo de expansão no Brasil com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de práticas formativas que busquem reconhecer os professores como sujeitos de saberes, assim como, dialogar com esses saberes, problematizando-os a fim de ressignificá-los, contribuindo na transformação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Diante desse contexto, optamos por pesquisar sobre a experiência de formação continuada desenvolvida pela Escola de Formação Paulo de Tarso, com o objetivo de investigar como essa formação tem valorizado os saberes docentes construídos a partir da vivência cotidiana no semi-árido, utilizando-os no processo de problematização e contextualização das práticas formativas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido tendo como base a abordagem qualitativa devido às possibilidades que essa modalidade de pesquisa oferece para aprofundarmos as reflexões críticas sobre os elementos subjetivos e os valores culturais que permeiam as práticas de formação docente vivenciadas e desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Quanto aos instrumentos de coletas de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental. No processo de organização e análise dos dados, trabalhamos com a análise de conteúdo que possibilitou a definição e análise das nossas categorias de estudo: formação docente, saberes docentes e formação e cultura local. Para tanto, dialogamos com vários teóricos. No campo da formação docente trabalhamos com os estudos de Brzezinski (1996, 2001), Candau (1996), Gatti (1992), Nóvoa (1995a, 1995b, 1997), dentre outros. Na discussão sobre os saberes docentes recorreremos aos estudos de Pimenta (2006), Tardif (2002) e Therrien (2001). Quanto aos estudos sobre a formação e a cultura local e aos processos de problematização da realidade, utilizamos-nos das contribuições de Delizoicov (1982), Freire (1987, 1992, 1996) e Giroux (1994). Com relação à discussão sobre o semi-árido, procuramos trabalhar com os estudos de Silva (2006, 2007), Martins (2001, 2006) e Sousa (2005). Os professores demonstraram que os processos de formação possibilitaram uma reflexão crítica sobre as práticas docentes, assim como sobre o contexto sócio-histórico e cultura do semi-árido, oportunizando a construção de um novo olhar sobre a região e a (re)construção de suas práticas a partir da contextualização do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os professores passaram a se reconhecerem como sujeitos de saberes e como agentes políticos capazes de formar cidadãos críticos e de fomentar a transformação social.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Saberes docentes. Educação contextualizada. Semi-Árido.

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS**  
**NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

- 1 Linguagens, Educação e Sociedade -ISSN -1518-0743 - é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete (sem identificação de autoria), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; e até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;
- 7 Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: EDUFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo**

**no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

**10** A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

**11** O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

**12** Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

**13** O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas

ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

**14** A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

Endereço para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
[educmest@ufpi.br](mailto:educmest@ufpi.br)  
Campus da Ininga  
Teresina - Piauí  
CEP: 64.049.550



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

**FORMULÁRIO DE PERMUTA**

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

**Identificação Institucional**

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**Contatos**

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Representante Institucional

.....  
Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"  
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) - Sala 416  
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550

**REVISTA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga  
64.049-550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1234/ 3215-5820  
e-mail: educmest@ufpi.br  
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

**Ficha de Assinatura**

Nome:.....  
Instituição:.....  
Endereço:.....  
Complemento: .....

Cidade: ..... CEP: ..... - ..... UF: .....

Telefone: ..... Fax: ..... E-Mail: .....

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( ) Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail [educmest@ufpi.br](mailto:educmest@ufpi.br)**

Imp. na Gráfica da UFPI





